

**ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN Y  
PRODUCCIÓN TEXTUAL EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO BASADAS EN  
LA PEDAGOGÍA DE GÉNEROS LINGÜÍSTICOS.**

**ANA DE LA HOZ CHARRIS  
ELBA ARRIETA VIDES  
JAEI TAFUR OROZCO  
JAZMIN MEDINA BRETÓN**

**DOCENTE:  
JORGE MIZUNO**



**FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DEL NORTE  
POSTGRADOS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BARRANQUILLA  
2017**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Jurado

---

Jurado

## **Agradecimientos**

Especialmente agradecemos este proyecto a Dios porque solo Él con su fuerza espiritual permitió que cada esfuerzo diera fruto y gracias a él, venciéramos exitosamente los obstáculos en el camino hacia la obtención de esta meta en nuestra formación profesional.

Extendemos este agradecimiento a nuestras familias por ser catalizadoras de cada una de nuestras acciones en la vida, porque sin su amor, apoyo y compañía la ruta hacia este logro habría sido más difícil de seguir.

Finalmente, a todos nuestros docentes, compañeros y en general, a todo el personal de la Fundación Universidad del Norte por ser acompañantes activos en este proceso de formación académica y personal.

***Los autores...***

## Tabla de contenido

1. Diagnóstico.....	9
2. Planteamiento del problema .....	18
3. Justificación.....	21
4. Objetivos.....	25
4.1 General .....	25
4.2 Específicos .....	25
5. Marco teórico.....	26
5.1 Estado del arte .....	26
5.2 Referentes Conceptuales: .....	28
5.2.1 Lenguaje y educación .....	29
5.2.2 Teoría Sociocultural.....	30
5.2.3 La lingüística sistémico- funcional .....	33
5.2.4 La teoría de géneros .....	35
6. Metodología.....	41
<b>6.1</b> Tipo y diseño de investigación:.....	41
6.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos:.....	42
6.3 Procedimiento: .....	43
<b>6.4</b> La propuesta: .....	44
7. Resultados.....	52
7.1 Encuesta a estudiantes .....	52
7.2 Encuesta a docentes.....	53
8. Conclusiones.....	60
9. Recomendaciones .....	62

## Lista de tablas

Tabla 1 Generalidades de la propuesta .....	45
Tabla 2 UNIDAD DIDÁCTICA N°1 .....	46
Tabla 3 UNIDAD DIDACTICA N°2 .....	47
Tabla 4 UNIDAD DIDACTICA N°3 .....	47
Tabla 5 UNIDAD DIDACTICA N°4 .....	48
Tabla 6 SECUENCIA DIDÁCTICA .....	50
Tabla 7 Proceso de lectura .....	51

## **Lista de gráficos**

Gráfica 1 Parte 1 encuesta a docentes.....	52
Gráfica 2 Parte 1 encuesta a docentes.....	54
Gráfica 3 Parte 2 encuesta a docentes.....	55

## INTRODUCCIÓN

El acercamiento del hombre al mundo y las cosas que les rodea ha sido siempre por medio del desarrollo de sus cuatro habilidades básicas: lectura, escucha, discusión, escritura y la investigación sobre las temáticas que pretende conocer. Es por ello que desde la preocupación por el lenguaje como instrumento de interacción y configurador de conocimiento, resalte la importancia de la comprensión en el proceso de los diferentes contextos de interlocución.

En la serie de lineamientos curriculares para el área de lengua castellana, se expone la significación como elemento fundamental, de allí que se establezcan estándares y competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para valorar cómo se comprenden, producen, interactúan y convergen los elementos del lenguaje y la comunicación en la formación académica en los distintos niveles escolares.

Pues bien, el propósito de formar sujetos integrales con capacidad de comprender, interpretar y cambiar la realidad social ha sido un ideal desde siempre anhelado; como herramienta culturalmente elaborada para la comunicación en el entorno social, el lenguaje confiere al ser humano la capacidad para hacer cosas con palabras. En ese sentido, la apropiación del lenguaje permite conocer todo un mundo de significados que conducen al tratamiento didáctico de los medios de comunicación social por la incidencia que estos tienen en la vida cotidiana de los estudiantes.

Así las cosas, como este trabajo se presentan una serie de estrategias encaminadas al desarrollo de las habilidades de comprensión y producción en el marco de la enseñanza del lenguaje en tercer grado. En el capítulo uno de este documento se detallaron la propuesta de

investigación, la descripción del problema, la justificación (marco legal, soportes pedagógicos y disciplinares) y los objetivos planteados como norte del proyecto.

En el capítulo dos se presentó el estado del arte en el cual se incluyeron las investigaciones relacionadas y los antecedentes conceptuales que sirvieron como soporte teórico pertinentes al tema objeto de estudio. Por otro lado, en el diseño metodológico se define en el tercer capítulo con la explicación del paradigma, el tipo de investigación, el enfoque metodológico, las fases de la investigación, las técnicas e instrumentos, el marco contextual, y finalmente, la población y muestra o participantes del estudio en mención.

Finalmente, el cuarto capítulo expone los resultados de la propuesta de intervención alimentada desde el marco teórico ya presentado en los antecedentes conceptuales y siguiendo los criterios de los instrumentos utilizados, y por último, el análisis de resultados de las actividades realizadas. Con todo, para culminar se estructuraron las conclusiones y recomendaciones.



## 1. Diagnóstico

La Escuela Normal Superior Del Distrito de Barranquilla es una institución educativa de carácter oficial que ofrece todos los niveles de escolaridad, preescolar, básica primaria, media y formación complementaria. Ubicada en el Norte centro histórico de la ciudad, barrio el rosario, en estrato socioeconómico 3 área comercial y dividida en tres sedes independientes, la sede N. 1 ofrece los niveles de básica secundaria, media vocacional y formación complementaria. La sede N. 2 ofrece los niveles de transición y primer grado y la sede N. 3 ofrece los niveles de 2° a 5° de básica primaria:

Imagen 1. Ubicación Escuela Normal Superior Del Distrito de Barranquilla



Fuente: Sitio oficial ENSDB <http://ensdbexcelencia.edu.co/newPage/index.php/es/>

La sede 3 está ubicada en un edificio antiguo rodeado de locales comerciales, talleres mecánicos, tienda, hotel, restaurante y comparte las instalaciones con otra institución educativa de carácter oficial inclusiva que maneja población vulnerable. Actualmente se presentan dificultades ambientales y de contaminación auditiva proveniente de la otra institución ya que nuestras aulas de clase colindan con el patio central y los baños, lo que interfiere en el óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Esta sede cuenta con un patio central en el que realizan actividades como: clase de educación física, receso escolar, actos cívicos y culturales puesto que carece de algunos espacios fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes, tales como, biblioteca, laboratorio, zona de deportes y audiovisuales. Los recesos escolares de cada grado 3° y 5° - 2° y 4° son independientes y contrarios, mientras tercero merienda los quintos están en clase y viceversa, lo que también afecta y perturba las clases en ese periodo de tiempo.

Esta Normal tiene como misión la formación de maestros críticos gestores de cambio educativo y social que contribuyan al proyecto de la nación. Así mismo se proyecta desde su visión al año 2020 como una institución educativa que a través de planes, proyectos y programas forma maestros comprometidos con el cambio social, que gestionen procesos de mejoramiento continuo en la educación desde su desempeño profesional.

Coherentes con este horizonte institucional, los docentes se preocupan por la formación integral y pedagógica de sus estudiantes, de allí que se analicen continuamente los procesos académicos, dando énfasis a las necesidades detectadas. Lo anterior lleva a reseñar la situación actual de los estudiantes del tercer grado (3°), pertenecientes al ciclo I de primaria dividido en cinco grupos (A,B,C,D y E), quienes asisten a clases en jornada matinal.

En total son 177 estudiantes: 92 niños y 85 niñas, cuyas edades oscilan entre los 8 y 10 años de edad, los cinco grupos oscilan entre los 35 estudiantes cada uno; los niños provenientes de los estratos socioeconómicos 2 y 3, con características propias de la región Caribe. Sus familias residen en barrios aledaños a la Institución y un alto porcentaje de ellos viven o pertenecen a sectores distantes a la misma.

Los estudiantes pertenecen en gran parte de familias disfuncionales, aunque algunos pertenecen a núcleos familiares completos; los padres se desempeñan en empresas como empleados y un número muy bajo como independientes. En general cuentan con herramientas tecnológicas y acceso a internet, lo cual facilita su proceso de aprendizaje, pero una minoría aún no dispone de acceso a herramientas tecnológicas que faciliten el aprendizaje a través de este medio.

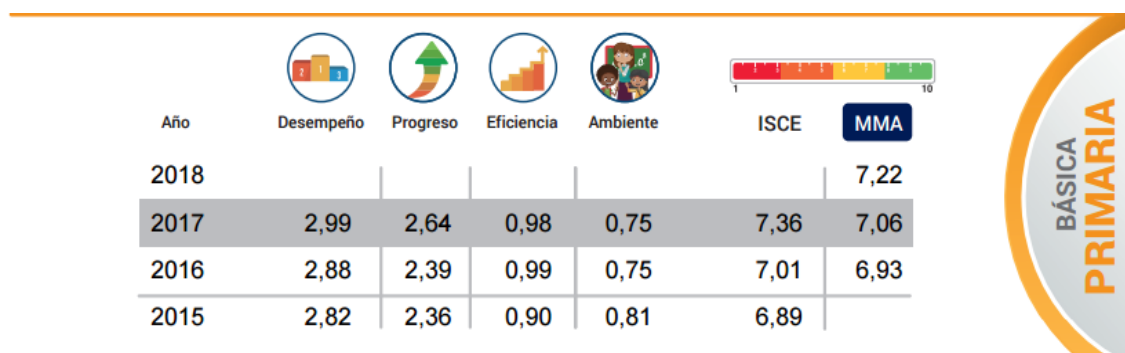
Los estudiantes muestran comportamientos propios de su edad cronológica; además que están interesados por saber y aprender sobre deportes, música y nuevas aplicaciones tecnológicas. Entre las características generales del grupo encontramos que son niños y niñas con mucha energía, inquietos y curiosos por aprender y adquirir nuevos conocimientos, participativos en las diferentes actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula de clases, con desempeños académicos y convivenciales en la escala valorativa de básico y alto; el área de mayor rendimiento entre ellos es matemáticas y les atrae muchísimo realizar actividades artísticas, participan activamente en jornadas lúdicas y deportivas organizadas por la institución.

No obstante, las dificultades observadas en los estudiantes del tercer grado se traducen en la falta de comprensión de los textos, poco desarrollo del pensamiento crítico y la producción de textos, lo que les impide expresar con facilidad sus propias ideas, conceptos y además incide en el puntaje básico obtenido en las Pruebas Saber.

Durante los últimos años en la escuela, la básica primaria se ha posicionado en la Prueba Saber 3 en un nivel de desempeño por encima de la media nacional; sin embargo, la meta es seguir avanzando, en lo que compete al área del lenguaje los resultados en los

últimos años no han sido los esperados, esto es evidente en la lectura de los informes del Índice Sintético de Calidad (2017) según el cual:

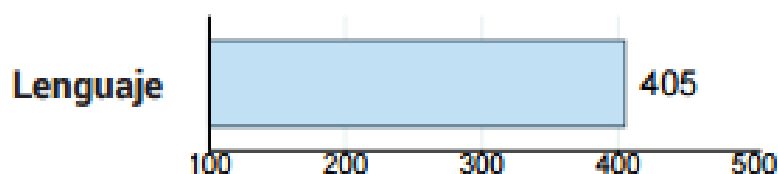
Imagen 2. Resultados generales ISCE ENSDB 2017



Fuente: Colombia aprende ISCE ENSDB 2017

El progreso en 2,64 evidenciando mejoras en el camino hacia la calidad. Así mismo el desempeño se puntúa con un 2,99:

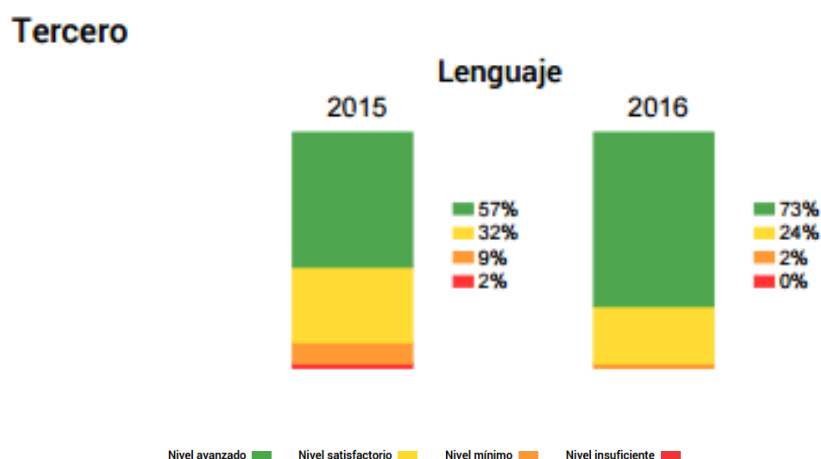
Imagen 3. Resultados generales Lenguaje área desempeño ISCE ENSDB 2017



Fuente: Colombia aprende ISCE ENSDB 2017

La escala de valores donde 500 el puntaje promedio más alto posible, la ENSDB se ubica positivamente con un 405. Un vistazo a los resultados específicos en el área de lenguaje de los estudiantes de tercero muestra que:

Imagen 4. Resultados generales Lenguaje área progreso ISCE ENSDB 2017



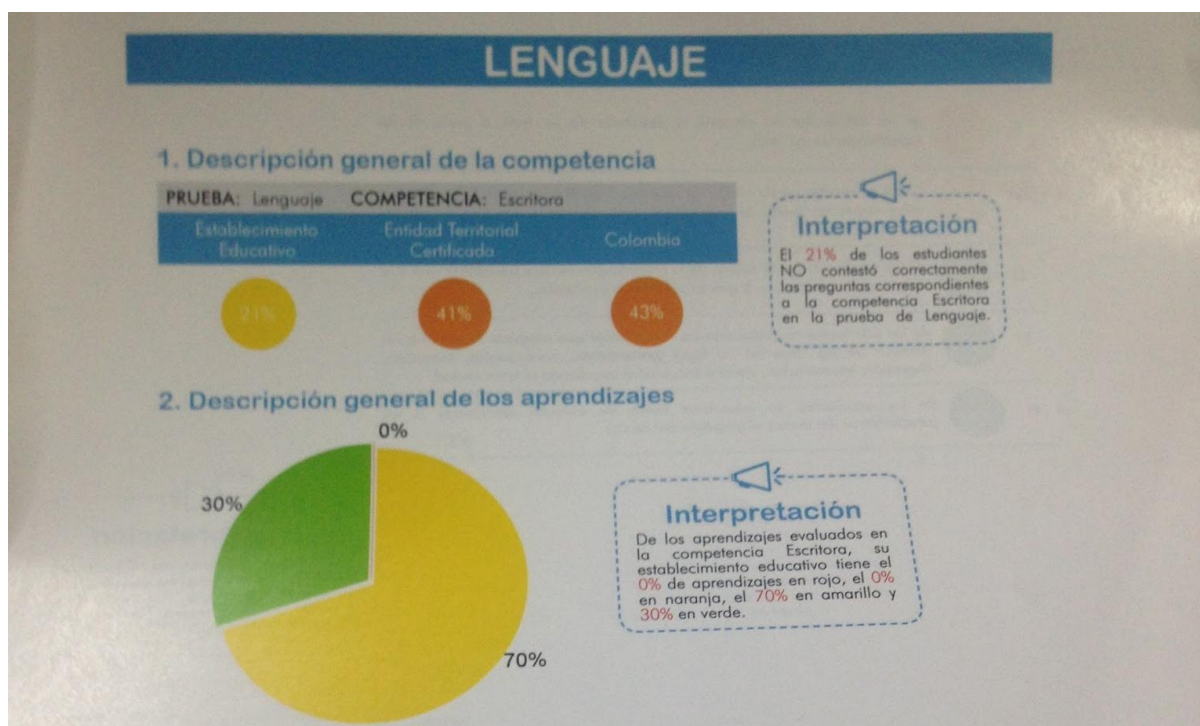
Fuente: Colombia aprende ISCE ENSDB 2017

La escala de valores es de 0 a 100% muestra que bajó en un 8% el nivel desempeño intermedio entre 2015 y 2016, pero el aumento significativo de los estudiantes en nivel avanzado fue un paso importante, se logró un 0% en nivel insuficiente y se redujo a un 2% el nivel mínimo. La ENSDB aún tiene mucho por mejorar, pero la comparación entre el año anterior demuestra que va por buen camino.

Los objetivos de la institución se orientan a ampliar el porcentaje de estudiantes en nivel avanzado y que los resultados apunten a aumentar el desempeño en las pruebas, pero sobre todo a que los estudiantes utilicen los conocimientos académicos en su formación integral, más allá de los puntajes que se eduquen para utilizar sus habilidades en su vida cotidiana y su futuro entorno laboral.

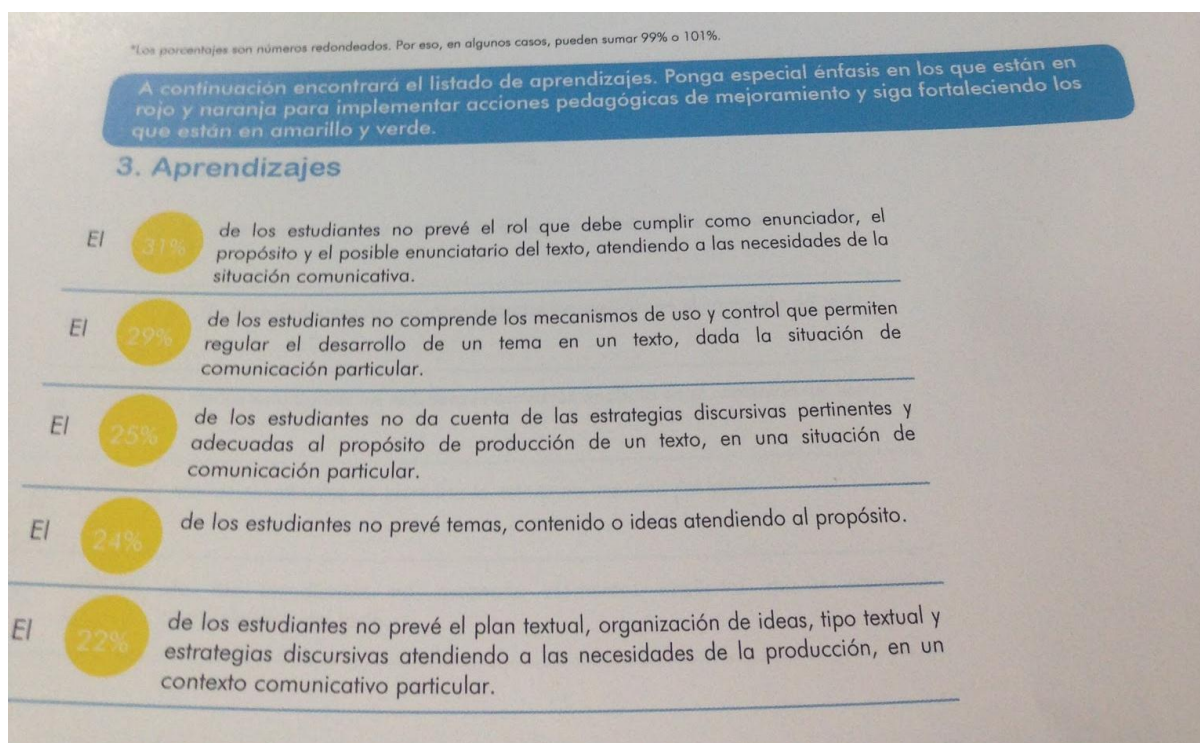
No obstante, al echar un vistazo a los resultados obtenidos en el año 2016 en las pruebas Saber marca una alerta sobre lo que en realidad está sucediendo con los procesos de comprensión y producción en tercer grado:

Imagen 5. Resultados prueba SABER 2016 competencia escritora



Fuente: ICFES 2017

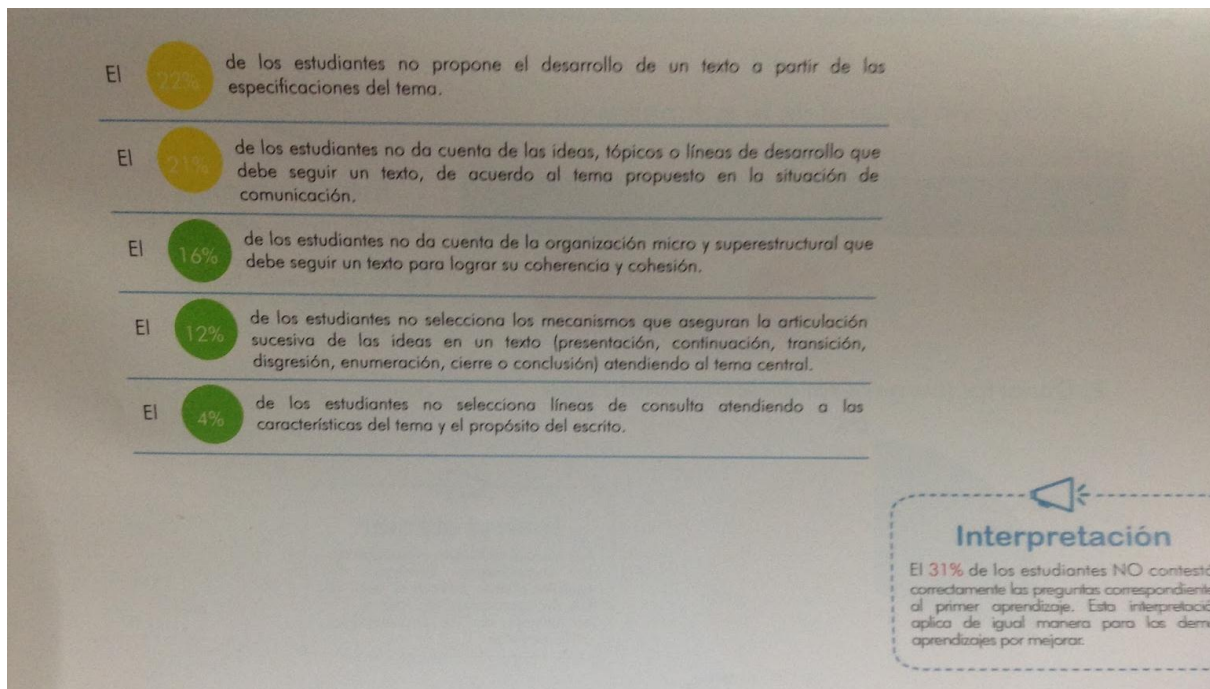
Imagen 6. Resultados prueba SABER 2016 ítem Aprendizaje escritura



Fuente: ICFES 2017

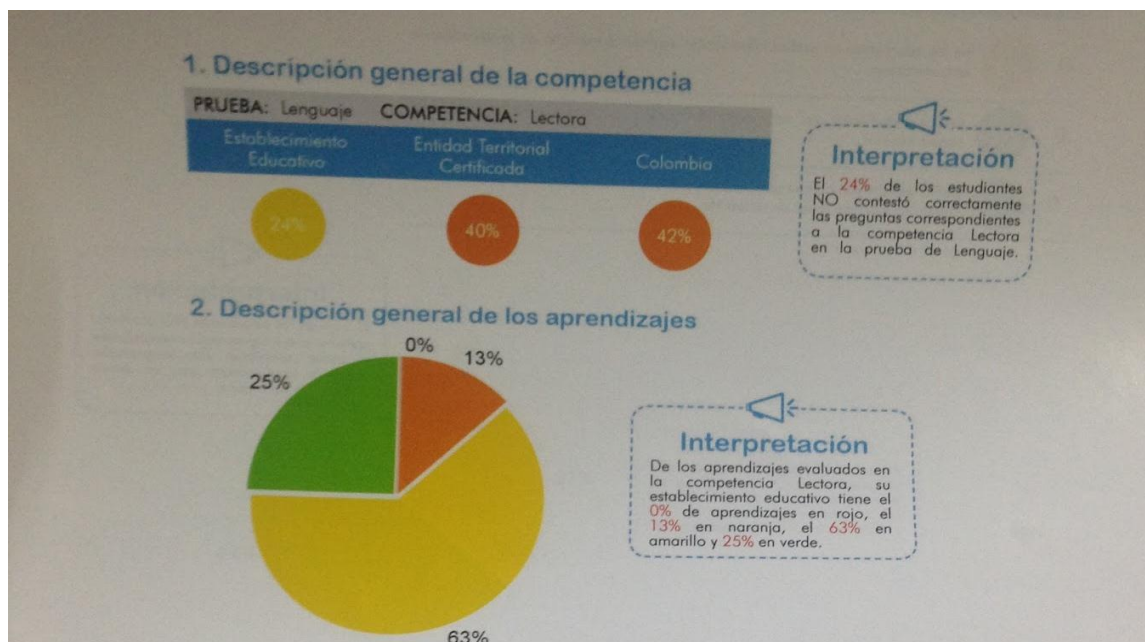


Imagen 7. Resultados prueba SABER 2016 semaforización por desempeño escritura



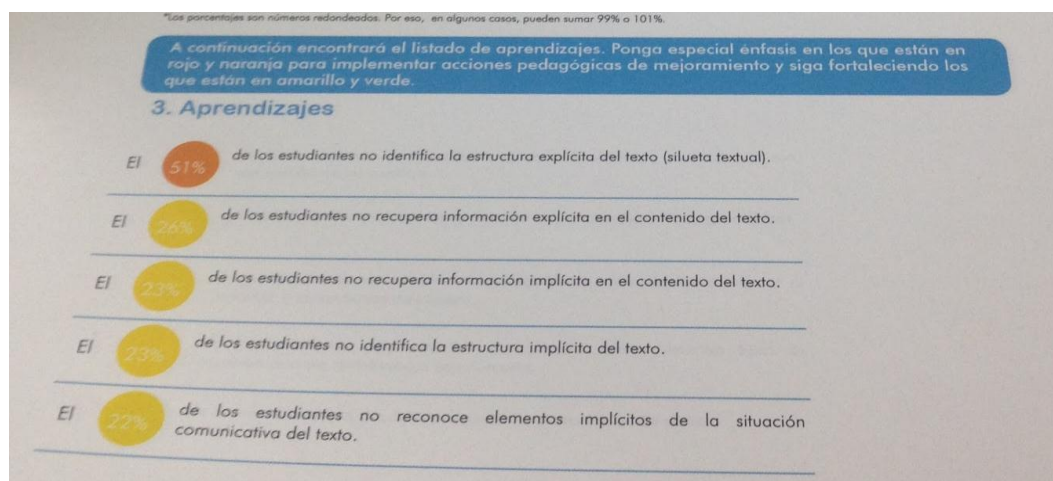
Fuente: ICFES 2017

Imagen 8. Resultados prueba SABER 2016 competencia lectora



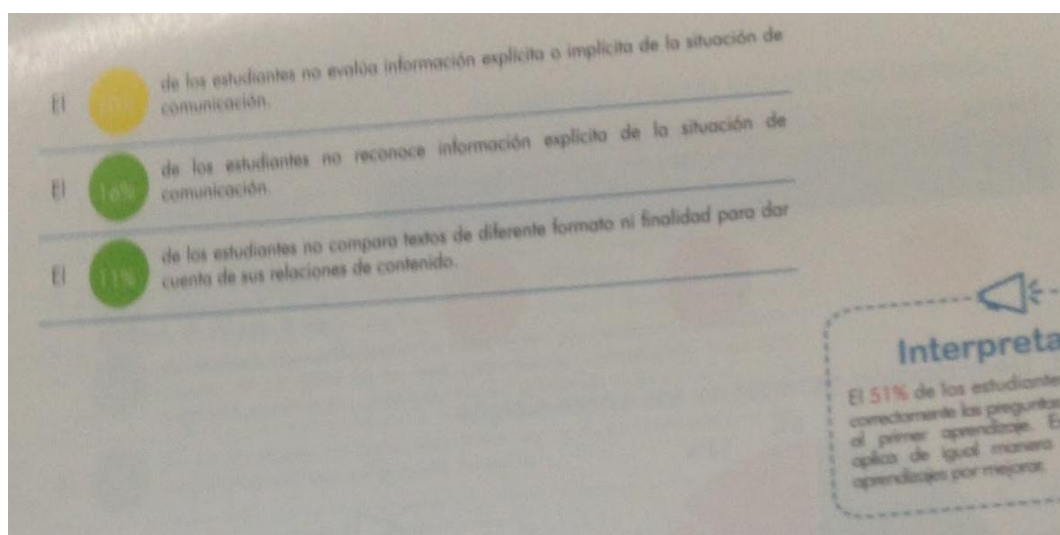
Fuente: ICFES 2017

Imagen 9. Resultados prueba SABER 2016 ítem aprendizaje lectura



Fuente: ICFES 2017

Imagen 10. Resultados prueba SABER 2016 semaforización por desempeño lectura



Fuente: ICFES 2017

En las imágenes anteriores se observan los resultados de la competencia lectora en el área de lenguaje en el nivel insuficiente se obtuvo un 0%, en el nivel Mínimo un 36%, en nivel satisfactorio se obtuvo un 50% y en el nivel avanzado un 13%. Los resultados anteriores nos evidencian unos aprendizajes por mejorar para lograr incrementar los niveles óptimos de la escala valorativa.



Los exámenes estandarizados que se aplican desde el ICFES con aprobación del MEN evalúan el lenguaje en grado 3° de primaria de forma descontextualizada con los contenidos de los planes de estudio, no hay correspondencia entre lo evaluado y lo aprendido en el aula, ante esto Villardon (2006) menciona que *a los estudiantes se les está evaluando los conocimientos y las competencias que no se les está desarrollando...*

Estos antecedentes sobre los niveles de argumentación escrita y de lectura crítica que manejan los estudiantes de básica primaria son lo suficientemente válidos para considerar que existe la necesidad de trabajar en el aula estos procesos desde nuevas perspectivas pedagógicas que permitan evidenciar resultados positivos en el fortalecimiento de la comprensión y producción textual.

## **2. Planteamiento del problema**

En la sección anterior se reflejan los resultados institucionales en materia de calidad y desempeños en pruebas nacionales. En este segmento, mientras tanto, se referencia la problemática identificada más allá de los resultados anteriores, pues en las observaciones de la cotidianidad y desempeño de los niños en el aula los desempeños básicos en la competencia escritora y lectora, asociado al bajo desarrollo de competencias lectoras y de producción textual son el común denominador en los cinco grupos de tercer grado, lo que se convierte en una situación para mejorar considerando que esos estudiantes se enfrentarán a pruebas internas y externas que redundan en la calificación institucional a nivel nacional. Para entender mejor este asunto cabe hacer un bosquejo de las situaciones relacionadas con las habilidades de comprensión y producción a nivel de lectura y escritura en el grado tercero:

- Los niños evidencia desinterés por la lectura, por lo que los resultados de este ejercicio en el aula no siempre son positivos, ni las actividades exitosas.
- Los hábitos lectores son casi inexistentes, se evidencia desmotivación y apatía.
- El proyecto de plan lector está en vigencia, pero fue evidente que no se cuenta con espacio o actividades adecuadas para realizar esta actividad.
- Se notó un mal uso del tiempo de clases de lengua castellana para la puesta en práctica de estrategias de animación y promoción de lectura.
- Los estudiantes que cursan quinto grado, presentan dificultades a la hora de realizar comprensión de textos, sean cortos o extensos.
- Las estrategias metodológicas descontextualizadas, uso de tipologías textuales inadecuadas en el grado y poco apoyo en casa para el refuerzo de hábitos lectores.

- Al analizar los talleres realizados por los niños en clases anteriores con su tutora fue evidente que sólo se limitan a decir y reconstruir superficial y literalmente lo leído, sin llegar en muchos casos a un nivel inferencial, ni crítico.
- La confusión silábica en cuanto a la pronunciación de palabras y dificultades para asociar conceptos fueron factores que dificultaron la lectura del texto.
- Se evidencian debilidades y deficiencias en el desarrollo de tareas, actividades y ejercicios que tienen relación con la lectura.
- Las deficiencias y debilidades se traducen en la no identificación de temas o ideas principales de los textos que leen.
- Se les dificulta establecer la estructura del texto, el significado de las palabras y de situaciones que son significativas para construir conocimientos y saberes que están contenidos en las lecturas.
- Se les dificulta realizar evocaciones o recordar aspectos importantes de los textos leídos al momento en que se les pide responder interrogantes que se extraen de la lectura, al igual que en el desarrollo de procesos de construcción de nuevos textos con fundamento en el ejercicio lector realizado.

Por otro lado, frente al proceso de producción y escritura:

- No utilizan ningún tipo de conectores.
- No hay secuencia y concordancia entre las ideas expuestas en el texto.
- No manejan estructuras definidas ni enmarcan sus textos en un mismo hilo temático.
- Apatía para leer y escribir.

- Confusión de letras, supresión de letras y palabras,
- Letra ilegible, lenguaje cifrado.
- Escasa participación crítica, creativa y dinámica con respecto al abordaje de textos escritos.

Estas dificultades permean en el rendimiento académico de los estudiantes en las otras áreas del currículo, Ante estas situaciones, cabe preguntarse:

*¿Qué estrategias pedagógicas utilizar para el desarrollo de la comprensión y producción textual en estudiantes de tercer grado?*

### **3. Justificación**

Es imperativo que la formación de los niños y niñas sea integral en todas las áreas del conocimiento. Esto supone que además de tener dominio temático de las áreas en que se especializan, deben poseer la competencia para saber hacer en el contexto y aplicar su conocimiento en la vida cotidiana, en la resolución de conflictos y ser agentes significativos en la sociedad.

Es importante enfatizar que esta propuesta enmarca una invitación a volver a la cultura del libro, reivindica el hábito lector hacia un estadio de pasión como camino hacia el conocimiento de la cultura y el mundo, permite el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas, procesos, que sin lugar a dudas, garantizan la evolución y el desarrollo social. Por ello, en el aula se deben fomentar espacios comunicativos y así garantizar la dinamización del conocimiento dentro de procesos de enseñanza y aprendizajes efectivos e idóneos.

El enfoque que tendrá este proyecto es el de la Lingüística Sistémico Funcional, que se ocupa del uso del lenguaje; este, a su vez, es funcional en tres sentidos distintos, aunque estrechamente relacionados. Estos son:

- Al interpretar textos
- Al interpretar el sistema
- Al interpretar los elementos de las estructuras lingüísticas.

De esta manera, se considera el lenguaje como recurso de gestión de los significados mediante sucesivas elecciones. De ahí la idea de elección que aparece en la elaboración del

concepto de registro, variedad lingüística condicionada por la situación o la actividad. (Robáu Shelton, Ocaña Dayar y Murgunova, 2013). Nuevas tendencias de la lingüística. En: De la lingüística científica a la lingüística textual. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.)

Por todo lo anterior, proponemos la PEDAGOGÍA DE GÉNEROS LINGÜÍSTICOS para lograr el desarrollo de las competencias lectoras trazadas en las instituciones. Esta propone la lectura y la escritura desde una didáctica enmarcada en el género; según la definición de Martín (1984, 1993, 1997, 1999) implica exponer a los estudiantes el modo en que el lenguaje en uso en los diferentes géneros construye significado y cómo lo hace, prestando especial interés al contenido, la estructura de los textos y los patrones gramaticales.

Por otro lado, Sydney aporta un modelo o diseño desarrollado posteriormente por Martin y Rose (2005). para la enseñanza de la escritura, que propende por una labor con la lectura con diferentes finalidades, una nueva mirada al modelo de enseñanza de la lectura y escritura como un proceso multidireccional enfocado hacia el desarrollo y formación integral del ser humano.

Lo anterior se conjuga con el derecho fundamental en el Estado Colombiano presente en la Ley 115 (MEN, 1994): “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Art. N° 1, p. 8).

En ese orden de ideas y de acuerdo con los Fines de la Educación reglamentados en la misma ley, este proyecto de investigación está enmarcado dentro de tales fines, pues

fortalece el proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás los valores humanos.

Por ende, nuevamente la Ley 115 en su artículo 29 establece como obligatorio a los docentes, específicamente los llamados a dictar el área de lenguaje para: 'Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente'. "Ampliar y profundizar el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la demanda, la tecnología y la vida cotidiana" en este orden, es menester que se encaminen propuestas para el mejoramiento continuo de la enseñanza tomando como patrón estas legislaciones y adaptándolas a las situaciones de cada contexto escolar proponer soluciones pedagógicas eficientes que contribuyan a aumentar las fortalezas de los estudiantes y a minimizar sus deficiencias.

Por otro lado los lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), como criterios claros y comunes que precisan los niveles de la calidad a los que tienen derecho todos los niños, da cuenta de la importancia de la formación en lenguaje para la comunicación, supone formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres, esto es, relacionarse con ellos y reconocerse como interlocutor capaz de producir y comprender significados. Además de esto, los Estándares básicos de Competencias en Lenguaje (2002), instan a enfocar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativas.

En las anteriores referencias se expresa cómo el lenguaje ha permitido la apropiación de las novedades globales, entender la evolución social y comunicativa de la humanidad. Por eso, se busca que los estudiantes aprendan a usar el lenguaje para autónomamente

desenvolverse efectivamente, relacionarse con los demás, estimular el desarrollo del pensamiento; para finalmente fortalecer la construcción de la comunicación significativa lingüística y paralingüísticamente, donde las habilidades básicas (oralidad, habla y escucha) tengan sentido en los actos de comunicación. Se da particular atención al trabajo dirigido hacia el respeto por el otro, se trata de un trabajo interactivo en función de las expectativas, circunstancias y necesidades de los estudiantes, sin restringir la autonomía de profesores, instituciones o regiones, haciendo énfasis en lo cultural, lo reflexivo y lo crítico.



## **4. Objetivos**

### **4.1 General**

- Establecer la pertinencia de la pedagogía de género como estrategia para mejorar la comprensión y producción de textos de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Normal del Distrito de Barranquilla.

### **4.2 Específicos**

- Determinar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes antes y después del proceso de aplicación de estrategias basadas en la pedagogía de géneros.
- Evaluar la comprensión y producción textual de los estudiantes utilizando actividades basadas en la pedagogía de géneros lingüísticos.
- Verificar y socializar los resultados de las estrategias utilizadas en comparación con los desempeños iniciales.

## **5. Marco teórico**

### **5.1 Estado del arte**

Se hizo un rastreo bibliográfico hasta encontrar los referentes relacionados con el tema de investigación sin cuyos aportes la estructuración de este trabajo habría sido imposible. A continuación los más pertinentes:

En el estudio “La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto” Arias, Beltrán & Solano Cobos (Bogotá, 2012) presentan la necesidad de consolidación de las políticas institucionales frente a la alfabetización académica, donde están inmersos los procesos de escritura y lectura crítica. Fue un propósito de este trabajo el desarrollo de la habilidad lectora a través de la secuencia didáctica y la interdisciplinariedad de textos para exponer los contenidos procedimentales fundamentales para el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. Al final, la visión de lectura receptiva fue un término que se logró suprimir y se lograron descubrir factores motivacionales hacia un cambio de actitud hacia la lectura y visión de mundo.

Sobre las estrategias didácticas en el aula, El proyecto de Puerto (2015) “leer con imágenes, dibujar con palabras la comprensión lectora mediada por el libro álbum” se desarrolla dentro del paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y se recurre al diseño de investigación- acción, en donde las acciones van encaminadas a modificar la situación, una vez que se logre la comprensión de cuáles son los problemas o las necesidades de la comunidad en la que trabajo como docente. La investigación se desarrolla en tres fases:

Exploración, intervención y análisis de resultados. Dentro de las conclusiones la autora en primera persona expresa sus observaciones con base en los resultados de su experiencia:

- En el trabajo con el libro álbum, he notado que la lectura es mucho más comprometida e interesante para los niños.
- Podían leer el texto de su elección, sin limitarse al uso exclusivo de un texto guía.
- La relación del texto con la imagen les permitía leer la historia de su elección.
- Las intervenciones mostraron que en la práctica continua de la conversación sobre libros álbum, los niños progresan en la complejidad de sus respuestas y muestran mayor interés y participación en el aula.
- Los lectores se encuentran con una obra de arte, conectándola con sus propias formas de ver el mundo, estimulando su imaginación visual.

Por otro lado, en el Proyecto de aula – Institucional de lecto escritura “Mi cuento es el cuento” de Martínez Casárez (2015), un proyecto cualitativo que en líneas generales contempla una visión transversal de la lectura y la incluye en el currículo del plantel como elemento indispensable de abordaje en todas las áreas del conocimiento, plantea un cronograma de actividades y una selección de herramientas pedagógicas alternativa al trabajo diario que se realiza en el aula de clase.

Por su parte Hidalgo (2011) desarrolló su proyecto: *El teatro en la clase de español/lengua extranjera: dos propuestas de taller* en la Universidad Pablo de Olavide. Se trató de una investigación enfocada en el uso del teatro en la enseñanza de español para extranjeros. Los referentes teóricos sirvieron de apoyo para analizar la naturaleza del teatro y su posible rentabilidad para la enseñanza de temáticas en la asignatura de lenguaje.

Desde un punto de vista práctico se partió del uso de talleres para que los estudiantes escribieran su propia obra; luego, usando un texto literario tenían que analizar su naturaleza y trabajarlo como texto base para sus producciones escritas.

Los resultados fueron más que positivos pues no solo se comprobó la utilidad pedagógica del teatro sino que también se alcanzaron los objetivos de flexibilidad al utilizar los textos de español y en otro idioma para el análisis, mejorar la redacción, y finalmente, ponerlos en escena a través de una interpretación dramática.

Con este proyecto, los investigadores entendieron los beneficios y la flexibilidad de esta tipología textual como estrategia de trabajo pedagógico sin importar el objetivo pretendido; es decir, adaptarlo a una situación escolar específica resulta ser una excelente opción para solventar una dificultad presentada.

Finalmente, para dar paso al siguiente segmento se concreta la importancia de reunir referentes de apoyo al abordar temas de uso didáctico para el desarrollo de habilidades; en el siguiente espacio se exponen los soportes teóricos a la luz de trabajos de la comunidad científica en torno al tema objeto de estudio.

## 5.2 Referentes Conceptuales:

En esta sección, abordaremos los referentes teóricos que guían la propuesta de innovación y la investigación realizada a partir de esta. Los temas tratados son: Lenguaje y educación, Teoría Sociocultural, Lingüística Sistémico-Funcional y Pedagogía de Géneros.

### 5.2.1 Lenguaje y educación

El lenguaje es la herramienta que capacita al ser humano para interactuar con sus semejantes, transmitiendo conocimientos, sentimientos, emociones y pensamientos. Pero no solo sirve para expresar mensajes, sino que también es la principal mediación que nos permite conocer el mundo (Vygotsky, 1978) y reconstruirlo a partir de las experiencias previas (Halliday, 2004). De ahí la importancia del lenguaje en la educación: a través de él aprendemos la historia, la cultura, la ciencia, los valores y los reconstruimos, cambiándolos, moldeándolos según nuestras necesidades.

No es un secreto que la principal mediación educativa es el lenguaje. A través de él se establece la socialización de los saberes por medio de la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante (van Lier, 2014). En esta interacción se va construyendo el conocimiento con la ayuda del docente o de los pares en el proceso de andamiaje (Vygotsky, 1978; Woods, Bruner & Ross, 1976).

En su desarrollo, el niño aprende su lengua materna para poder expresarse e interrelacionarse con sus semejantes. En ese ambiente, aprende el denominado discurso cotidiano. Posteriormente, en la escuela, aprende el discurso de la ciencia, a través del discurso pedagógico de la institución escolar. Este discurso pedagógico es un principio por medio del cual los discursos de la ciencia son apropiados y relacionados entre sí para efectos de su transmisión y aprendizaje selectivos (Bernstein, 1990).

### 5.2.2 Teoría Sociocultural

Vigotsky (1996) afirma a través de su teoría sociocultural que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado a su interacción con el contexto socio histórico-cultural, por medio del cual desarrolla funciones psíquicas de orden superior propias del ser humano, como son la memoria, la atención voluntaria, el razonamiento y la solución de problemas. Vigotsky plantea que el desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas histórico-sociales de la cultura; también afirma que el lenguaje cumple una función mediadora en este proceso de desarrollo (Chaves, 2001). En síntesis puede decirse que las funciones superiores del pensamiento son el resultado de la interacción social, el sujeto se construye a sí mismo por medio de la interacción social.

Para Vigotsky el sujeto (persona) actúa mediado por la actividad práctica social (objetual) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo (Chaves, 2001). En este proceso de interacción son necesarios los instrumentos socioculturales :herramientas y signos. Las herramientas producen cambios en los objetos y los signos transforman internamente al sujeto que ejecuta la acción. Los signos son instrumentos psicológicos producto de la interacción sociocultural y de la evolución, como es el lenguaje, la escritura y el cálculo, entre otros (Barquero, 1996). Son aspectos centrales que influyen en forma decisiva en el curso de su desarrollo cultural para los individuos los mediadores o artefactos que la cultura proporciona y las prácticas sociales y culturales en las que participa el sujeto desde que nace. (Vigotsky, 1978), a través del cual se refleja en la colectividad de su entorno por medio del uso de signos lingüísticos que le permiten transformarse y transformar sus propios conocimientos hasta lograr la interiorización del mismo, y los cambios y las transformaciones que la sociedad demanda.

Para el desarrollo de este pensamiento de orden superior es importante que las prácticas educativas sean contextualizadas para dar prioridad a la solución de los problemas del entorno y las necesidades y expectativas de la misma. Por ello es indispensable una práctica pedagógica con una proyección político social planificada que permita los cambios que la sociedad requiere. De esta manera, el docente deberá ajustar su práctica pedagógica teniendo en cuenta el contexto, el tipo de estudiante, sus conocimientos previos, nivel de maduración, para facilitar su aprendizaje.

El signo es un medio de enculturación en la medida que el niño y la niña se va apropiando de los signos sociales para lograr su adaptación a la cultura; de esta manera se empiezan a desarrollar los procesos psicológicos superiores. Vigotsky (1978) señala que en el desarrollo psíquico los niños toda función aparece primero en el campo social para luego expandirse a la esfera psicológica, es decir se da al inicio a nivel intersíquico entre los demás y posteriormente al interior del niño y de la niña en un plano intrapsíquico, en esta transición de afuera hacia dentro se transforma el proceso mismo, cambia su estructura y sus funciones. Este proceso de internalización fu denominado por Vigotsky “Ley genética general del desarrollo psíquico (cultural)”.

Jerome Bruner señala que “la concepción de Vygotsky del desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la educación...su teoría educacional es una teoría de transmisión cultural como también una teoría de desarrollo”. Ya que “educación” no sólo implica para Vygotsky el desarrollo del potencial del individuo sino la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el Hombre” (citado por Moll, 1993, p.13).

Para Vigotsky el desarrollo ontogenético del ser humano se da de la siguiente forma:

- Actividad colectiva y comunicación
- Cultura (signos)
- Apropiación de la cultura (enseñanza -educación)
- Actividad individual
- Desarrollo psíquico del individuo

En ese proceso la interacción social es importante ya que considera que las condiciones de un individuo y el contexto social determinan su lenguaje. De allí la importancia de la interacción social cultural con otros para potencializar sus habilidades, desarrollar sus competencias y determinar su desarrollo cultural. Para Vigotsky los niños aprenden el lenguaje en la interacción con sus pares y para aprenderlo deben tener claro el concepto de simbolismo. El autor indica que “el signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros y solo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo” (1978, p. 141). Esto para Vigotsky significa “que se ha alcanzado una forma de conducta de orden superior” (1978, p. 4). Según Chaves (2001), lo anterior afirma que el lenguaje está supeditado a la acción, pero más adelante sucede lo contrario.

Para Vygotsky, el contexto sociocultural en el cual está involucrado el educando moldea su propia estructura mental; es decir, desde el comienzo de su vida el individuo es influenciado por el medio que lo rodea (familiar, escolar) hasta formarse como individuo autónomo que no obstante sigue siendo influenciado por el contexto.

En este sentido, el lenguaje y el pensamiento como funciones mentales superiores tienen raíces genéticas diferentes, pero están íntimamente relacionados ya que se ha demostrado que el desarrollo del lenguaje tiene una fase preintelectual y en el desarrollo del



pensamiento encontramos una fase prelingüística. En un momento concreto "... dichas líneas se encuentran, por lo que el pensamiento se hace verbal, y el habla, racional" (Vigotsky, 1995, p. 97). Lo anterior se refiere a que el desarrollo del niño pasa de ser biológico a volverse un desarrollo sociohistórico.

Otro de los aportes de Vygotsky se refiere al uso de "instrumentos mediadores" (herramienta y signo) para lograr la comprensión de las dinámicas sociales. Mientras que las herramientas sirven para transformar la actividad humana para producir cambios en los objetos. Asimismo, es relevante considerar la Zona de Desarrollo Próximo, de la cual hablaremos más adelante, como elemento importante del proceso de enseñanza y aprendizaje.

### 5.2.3 La lingüística sistémico- funcional

La LSF es una teoría funcional porque se ocupa del uso del lenguaje; este, a su vez, es funcional en tres sentidos distintos, aunque estrechamente relacionados. Estos son:

- En su interpretación de los textos.
- En la interpretación del sistema.
- En la interpretación de los elementos de las estructuras lingüísticas.

De esta manera, se considera que la lengua es un recurso para crear significados mediante sucesivas elecciones. De ahí la idea de elección que aparece en la elaboración del concepto de registro, variedad lingüística condicionada por la situación o la actividad (Halliday, 1994).

Para la LSF existe una estrecha relación entre lenguaje y contexto, la cual es de interacción probabilística: los textos realizan una cantidad finita y determinada de dimensiones contextuales y, a su vez, los textos permiten identificar y reconstruir las condiciones contextuales. El énfasis en la idea de opción opone la teoría —caracterizada por Halliday como paradigmática— a los modelos formales o sintagmáticos, que interpretan las lenguas como listas de estructuras. La lengua se concibe como un sistema de estratos que se ilustran como un sistema de capas sucesivas inclusivas, a saber: la fonología/grafología, la léxico-gramática, la semántica, el contexto situacional, el contexto de cultura y, por último, como capa mayor, la ideología. Cada estrato es una red de sistemas en el que operan las metafunciones semánticas fundamentales: la ideacional, la interpersonal y la textual (Moss, 2016b).

Estas metafunciones son un recurso para combinar tres diferentes tipos de significados y ocurren simultáneamente (se materializan) en cada acto de habla que se produzca, aunque los análisis de cada una se puedan hacer por separado.

La metafunción ideacional (también conocida como experiencial) se relaciona con la construcción de la experiencia: qué ocurre, quién hace qué y a quién, dónde, cuándo cómo y porqué. Son los significados que nos permiten construir la interpretación de lo que existe y sucede en el mundo, tanto exterior como interior. Por su parte, los significados interpersonales tienen que ver con las relaciones sociales que se establecen en el acto comunicativo: cómo interactúan las personas y qué puntos de vista o sentimientos tratan de compartir. Por último, la metafunción textual está relacionada con el manejo de la información en el texto, de manera que éste pueda cumplir su función comunicativa: cómo se distribuyen los significados ideacionales e interpersonales en el texto y como están

conectados con otras modalidades comunicativas como la música y las imágenes (Halliday, 1994; Moss, 2016b).

La lingüística sistémico funcional (LSF) es en esencia un modelo holístico del lenguaje y su contexto social, que concibe el lenguaje como un recurso para construir significados en función de propósitos comunicativos. Por esto es considerada una lingüística aplicable, que ha encontrado muchas aplicaciones en contextos educativos de diversas partes del mundo: Australia, China, varios países de Europa y recientemente en América Latina (Barletta & Chamorro, 2011; Herazo, 2012; Moyano, 2007; Natale, 2012; Oteíza & Pinto, 2011; Sagré & Herazo, 2015).

#### 5.2.4 La teoría de géneros

La teoría de género de la LSF, así como la pedagogía basada en ella, surgió en la denominada Escuela de Sydney, cuyos integrantes encontraban preocupante la enseñanza de la escritura en los colegios australianos, puesto que los docentes no manejaban sistemáticamente la manera de utilizar el lenguaje en diferentes contextos sociales, en consecuencia el aprendizaje quedaba supeditado al conocimiento intuitivo de los profesores con respecto al lenguaje (Rose & Martin, 2012, p. 46). Era evidente la falta de un modelo que permitiera tanto a docentes como a estudiantes la construcción de conocimiento sobre el lenguaje y su uso con la finalidad de lograr diferentes propósitos sociales.

De allí nace la propuesta de la teoría de género, según la cual este se define como un proceso social que se realiza en etapas y es orientado a una meta (Martin, 1992). Proceso social porque en los géneros participamos con uno o varios interlocutores; por etapas porque

normalmente se necesitan varios pasos para lograr la meta; y orientado a metas porque son utilizados para conseguir un objetivo. El número de géneros reconocibles en cada cultura es innumerable y sus patrones son reconocibles (Martin & Rose, 2007). Al ser reconocibles y predecibles los patrones textuales de los géneros, se pueden enseñar y aprender (Rose & Martin, 2012).

Esta propuesta educativa de pedagogía de género, también tiene como base el enfoque socio-cultural de Vigostky y Bernstein, quienes plantean que la educación debe tener en cuenta el aprendizaje que el niño trae de su contexto (familia, sociedad, escuela). “Todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por lo tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño”. (Vigostky 1978, p. 133). Basado en este planteamiento se hace necesario que la escuela conozca de antemano el contexto del cual proviene el niño, su entorno familiar y social, lo cual le permita al educando tener un aprendizaje significativo y eficaz; por lo tanto, la educación no debe ser vertical, sino holística, que favorezca la motivación del niño al momento de adquirir un aprendizaje entre pares, docentes y padres de familia.

Además, la escuela debe enfocarse en el lenguaje por la necesidad que tiene el ser humano de comunicarse de manera permanente desde sus primeros años de vida. Bernstein (1990) afirma que el lenguaje surge como consecuencia de una necesidad de expresarse y de comunicarse, y la forma en que se estructura refleja una particular forma de estructurar el pensamiento y, por lo tanto, de las formas de interrelacionarse con el medio y reaccionar ante este:

Por lo tanto, la escuela debe brindar estrategias que permitan la interacción permanente entre los niños y los adultos, desarrollando así una de las habilidades fundamentales del ser humano para la comunicación.

Otro aspecto importante es la relación que existe entre pensamiento y lenguaje, establecido por Vigostky, dejando claro que en sus inicios estas dos habilidades se encuentran separadas e independientes, pero en un momento de la vida, se unen; en este momento el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional; es decir, el niño va desarrollando sus códigos lingüísticos a través de las relaciones sociales.

De allí la importancia que cobra el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en la Pedagogía basada en la Teoría de Géneros. Según Vygotsky la ZDP es “ la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema de forma independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por la capacidad de resolver un problema bajo la orientación de un adulto o en colaboración con otros niños más capaces” (Vygotsky, 1987, p. 211). Este postulado es crucial para el proceso educativo, toda vez que el aprendizaje siempre estará en constante evolución dentro ZDP del educando. A su vez, esto se relaciona con la importancia del trabajo en grupo y con la mediación (Woods et al., 1976) del docente o de los pares.

Por lo tanto la propuesta plantea un acompañamiento del docente en las etapas sugeridas de la metodología. Este acompañamiento (andamiaje) va desde una fase inicial de gran acompañamiento hasta la fase final en la que el estudiante, de forma independiente, tiene un manejo adecuado del género estudiado, evidenciado en una escritura exitosa de un texto del tipo de género dado.

El ciclo de enseñanza aprendizaje de la pedagogía de géneros de la Escuela de Sidney involucra tres etapas: Deconstrucción, Construcción conjunta y Construcción independiente (Martin, 1999).

La deconstrucción de género se realiza en conjunto entre docente y estudiantes, guiándolo a una comprensión adecuada de su organización como género y el propósito social que se persigue; la segunda etapa consiste en la construcción conjunta de ejemplares genéricos entre docentes y estudiantes; y por último la producción de las propias ediciones escritas por los estudiantes de manera independiente, siguiendo un modelo ya familiar (Martin, 1999).

A partir de una investigación realizada en la Universidad del Norte un grupo de docentes (Moss, 2016) proponen las siguientes etapas para la enseñanza de la lectura y la escritura con base en la pedagogía de Género, que se explican a continuación:

### **Deconstrucción**

- *Contextualización:* Durante esta etapa se indaga sobre los conocimientos previos de los estudiantes sobre el texto a trabajar, explica el objetivo de la clase, indaga sobre el autor, hace una predicción sobre el contenido a partir de los títulos y subtítulos.
- *Estructura y propósito del texto:* Se identifica el género del texto, su propósito social y su estructura; resaltando el macrotema y los hipertemas, utilizados en la teoría Lingüística sistémico funcional.
- *Lectura detallada:* Se realiza una lectura conjunta docente- estudiantes, explicando los conceptos abstractos las palabras desconocidas por los estudiantes y desempacando las metáforas lexicales y gramaticales que pueda tener el texto.

- *Re-representación de las ideas del texto:* Durante esta etapa se presentan las ideas del texto en otra estructura (mapas conceptuales, gráficos, cuadros sinópticos, entre otros) de manera colaborativa, de esta manera se propicia el pensamiento analítico, la interpretación y reorganización de los contenidos.
- *Reacción al texto:* Se trabaja de manera colaborativa el desarrollo del pensamiento crítico, a partir de preguntas relacionadas con el texto y los planteamientos del autor.

### **Construcción conjunta**

- Los estudiantes con la ayuda del docente construyen colaborativamente un texto del género dado. En esta fase se escribe un ejemplar del género o se reescribe el mismo; es decir se prepara la escritura de un nuevo texto del género analizado. Se parte del análisis del contexto comunicativo, se selecciona la información, y se organizan las ideas. Se produce un texto de manera democrática y participativa por el grupo y se modela el proceso de escritura. Se discuten los recursos de coherencia y cohesión y se revisa el texto en aspectos ortográficos.

### **Construcción independiente**

- *Construcción independiente;* Los estudiantes elaboran un texto del género dado, de manera independiente. En esta fase, el estudiante planifica su escritura organiza sus ideas y escribe un primer borrador. La participación de los pares y el docente en roles evaluativos, permitirá la escritura completa de su texto. Esta etapa está orientada al desarrollo de habilidades discursivas críticas y posibilita la autonomía de los estudiantes para que desde su subjetividad proponga modificaciones al género, teniendo en cuenta el contexto, y aporten desde el lenguaje a la construcción de una sociedad.

- *Evaluación Conjunta:* En esta etapa se espera logra que la revisión de los trabajos se convierta en un espacio de aprendizaje para mejorar los niveles de comprensión escrita en un proceso de edición conjunta. El diálogo se convierte en un instrumento didáctico para reescribir, editar y corregir la versión individual del estudiante. En esta fase se contemplan los siguientes aspectos: Selección de la información, correspondencia con las características del texto, distribución del texto en párrafos y la construcción de las oraciones.
- *Evaluación individual:* Luego de este proceso colectivo, la evaluación individual es importante porque permite que los educandos tomen distancia del texto para evaluarlo lo más objetivamente posible. De esta manera, se espera que gradualmente pueda lograr analizar con mirada crítica sus propias producciones.
- *Autoevaluación:* El estudiante evalúa su proceso de comprensión del texto

De esta manera, la didáctica de la lectura y la escritura se consolida como una experiencia de construcción social en medio de la interacción de los educandos y el docente, en el cual el lenguaje asume un rol de mediador.

Por ello es relevante aplicar esta metodología en las escuelas oficiales, por la gran dificultad lectora y escritora que presentan los estudiantes de estos sectores menos favorecidos, quienes no manejan una comprensión adecuada de los textos que leen, por el entorno socio cultural en el que se desenvuelve, ni tampoco son capaces de escribir exitosamente textos que cumplan el propósito que se tiene en mente.



## 6. Metodología

### 6.1 Tipo y diseño de investigación:

Esta investigación se enmarca en el paradigma *investigación cualitativa*, con enfoque en el tipo de la *Investigación-Acción*, por la cual se supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda de problemas y ofrecerles una respuesta pertinente con el fin de transformar falencias en oportunidades de mejoramiento. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa en la escuela.

La educación hoy tiene como propósito la búsqueda del aprendizaje significativo como garante de la construcción de conceptos y por ende, de conocimientos. No se pretende formar sólo en lo cognitivo, sino en lo integral, donde los estudiantes son plenamente conscientes de los objetivos que persiguen, los asuntos que tratan y logros que obtienen. Es así como se encamina en el paradigma socio crítico y pretende llevar la teoría a la práctica, a través de la acción de los participantes haciendo uso de la teoría de género, en donde el docente esté en continua reflexión, con el estudio de su propia realidad.

Dicha línea de investigación pretende generar e implementar un proyecto que posibilite espacios y estrategias educativas en pro de la autonomía, el compromiso social, la participación, la creatividad y el sentido crítico. Siendo este tipo de investigación pertinente para la consecución del objetivo propuesto. Tiene como punto de partida la necesidad de generar procesos aplicables al aula encaminados a desarrollar habilidades de pensamiento

crítico en los estudiantes.

## 6.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

- Análisis documental:

Observaciones de clase (grabación en video):

La observación es la principal técnica utilizada en las investigaciones sociales, gracias a ella se recogen todos los datos generales del contexto objeto de estudio y sus protagonistas. Para Cerda (1991):

“El observador fija su atención en una finalidad de la que se tiene clara conciencia, la cual le proporcione la justa postura frente al objeto de la observación. El proceso de observación exige tener un plan o por lo menos algunas directrices determinadas en relación con lo que se quiere o espera observar. Quiérase o no, la observación tiene un carácter selectivo” (p. 237).

Por su parte las observaciones se hicieron con base en un texto audiovisual, este diseño de análisis de contenido propuesto por Bardin (1996, pág. 42) referido al conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones, tendiente a obtener información cuantitativa o cualitativa, aplicando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción. Se orienta al estudio del contenido de los videos grabados del encuentro pedagógico sobre la clase de lenguaje aplicando la estrategia de cuentos “El pastel de frutas”.

- Entrevistas:

No es un método específico de ninguna disciplina de las ciencias sociales y en general se aplica en forma amplia a problemas de muchos campos. Pero para Cerda (1991),

es: “Un instrumento de recolección sistemática de datos en una población o en una muestra de la población, mediante el uso de entrevistas personales y otros instrumentos para obtener informaciones puntuales” (p. 277).

### 6.3 Procedimiento:

Considerando que la investigación se sustenta sobre los lineamientos de la Investigación-Acción (IA), se cumplen las fases de:

**Diagnóstico:** Se analizan los datos iniciales a partir de la observación, los resultados de pruebas, desempeño de los estudiantes según el consolidado académico institucional para detectar los factores relacionados con la problemática abordada.

**Elaboración de propuesta:** Se realizó una revisión bibliográfica, guía y apoyo en la investigación; se diseñaron las encuestas a estudiantes, docentes y padres de familia. Con la observación a estudiantes se pudo obtener un diagnóstico para analizar la problemática y tener una visión panorámica de todas las aristas de la misma; y con ella, la elaboración de estrategias encaminadas al mejoramiento del estado inicial del estudiantado.

**Implementación:** Se define el plan acción y se aplican las actividades para el análisis e interpretación de la información, también es posible en esta etapa comparar y analizar los resultados reflexionando de manera crítica y analítica sobre el estado inicial en que partieron los estudiantes.

Evaluación de la propuesta: Los investigadores después de haber implementado la propuesta, realizaron una valoración con el fin de determinar los avances obtenidos de los talleres aplicados.

#### 6.4 La propuesta:

En este segmento se diseñó curso (en forma general) y diseño de la unidad a implementar (en detalle):

- **Nombre de la institución:** Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla
- **Nombre de la asignatura:** Lengua Castellana
- **Grado:** 3°
- **Profesor de la asignatura área:** Arrieta Elba - De La Hoz Ana - Tafur Jael -

#### Propuesta de innovación:

META	OBJETIVO	COMPETENCIA
<b>LENGUA:</b>  + Desarrollo de habilidades para la producción escrita de textos argumentativos.  +Desarrollo de estrategias de producción textual.	+Escribir textos argumentativos sencillos.  +Identificar aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, uso de mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana en la producción textual.	-Lectora  -Textual  -Argumentativa  +Escritora  -Comunicativa  -Lectora  -Textual  Estratégica
<b>APRENDIZAJE</b>	+ Seleccionar con agrado e	+Lectora

+ Concientización de la importancia del proceso de lectura.	interés sus propios textos para leer en sus tiempos libres.	+Metacognitiva
HUMANA:  + Valoración de la opinión del otro.	+ Escuchar atentamente las opiniones de sus compañeros.	+ Convivencia -Respeto a la diferencia -Tolerancia

Tabla 1 Generalidades de la propuesta

Fuente: Elaboración propia

Listado de contenidos:	Objetivos específicos
<b>Género narrativo:</b> - La narración, -Elementos -Estructura	Reconocer elementos y estructura de la narración. Escribir relatos breves y sencillos que dan cuentas de una comprensión de las partes y elementos de la narración.
<b>Clases de narración (cuentos, fábula, leyenda y mito)</b>	Escribir textos de mínimo dos párrafos, de tipo narrativo (realizando la planeación sugerida por el docente). Identificar los diferentes tipos de narraciones acorde a sus características propias y a su intención.
<b>Conectores temporales en la narración.</b>	Usar conectores entre oraciones y párrafos que le permitan unir ideas y dar coherencia a sus escritos.
<b>EL artículo y sus clases</b>	Hacer uso adecuado de artículos para lograr textos coherentes.
<b>El Sustantivo:</b> - Clases de sustantivos - Género y número del sustantivo - Concordancia entre el artículo y sustantivo.	Dar sentido lógico a un texto al utilizar apropiadamente sustantivos atendiendo a su naturaleza, género y número.
<b>Ortografía: Uso de la mayúscula</b>	Aplicar las reglas ortográficas. Utilizar en sus producciones escritas la mayúscula para iniciar una oración y para escribir nombres propios.
<b>- Uso de la m antes de p y b</b>	Mejorar su redacción lógica de textos usando correctamente reglas gramaticales ( m: P/B)

<b>Palabras sinónimas y antónimas</b>	Enriquecer el vocabulario a través del uso pertinente de palabras sinónimas y antónimas en sus textos.
<b>Textos informativos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La carta</li> <li>- El afiche</li> <li>- La notice</li> <li>- El anuncio</li> </ul>	Realizar inferencias y relacionar coherentemente el contenido de una lectura a partir de la información que le brinda el texto. Escribir textos de mínimo dos párrafos, de tipo informativo (realizando la planeación sugerida por el docente).
<b>Familia de palabras</b>	Enriquecer el vocabulario a través de la generación de nuevas palabras a partir de otras.

Tabla 2 UNIDAD DIDÁCTICA N°1

Fuente: Elaboración propia

LISTADO DE CONTENIDOS	OBJETIVOS
<b>La comunicación y sus elementos</b>  <b>Los medios de comunicación</b> <b>El teléfono</b> <b>La radio</b> <b>La prensa</b> <b>La internet</b>	Reconocer los actos de habla como medios necesarios para el entendimiento entre los seres humanos. Caracterizar medios de comunicación y analizar la información que se difunde a través de ellos. Usar responsablemente los medios de comunicación.
<b>Género Lírico: elementos.</b> -Clases de textos líricos ( poemas- caligrama- trabalenguas – coplas – adivinanzas- Refranes)	Apreciar las composiciones líricas. Identificar características de las composiciones líricas. Clasificar las composiciones líricas.
<b>Adjetivos y sus clases.</b> Calificativos Demostrativos Posesivos	Identificar adjetivos en los textos. Reconocer el tipo de adjetivo según su función: calificativo, demostrativo, posesivo. Utilizar diferentes tipos de adjetivo para dar vivacidad a sus descripciones.
<b>Textos descriptivos</b> Clases de textos descriptivos.	Describir diferentes tipos de situaciones, personas, animales y cosas haciendo uso de adjetivos.
<b>Los pronombres personales.</b>	Identificar los pronombre personales. Reemplazar adecuadamente un nombre por el pronombre correspondiente.
<b>El verbo y sus tiempos simples</b>	Identificar en un texto los verbos conjugados.

	Reconocer en un verbo conjugado: persona y tiempo.
<b>Campos de palabras</b>	Clasificar palabras según el campo semántico.

Tabla 3 UNIDAD DIDACTICA N°2

Fuente: Elaboración propia

1. LISTADO DE CONTENIDOS	OBJETIVOS
<b>Códigos no verbales</b> - La historieta. - Símbolos y emblemas patrios - Pictograma - Jeroglíficos - Señales de tránsito	- Construir significados a partir de la interpretación de códigos no verbales como los jeroglíficos, pictogramas, símbolos patrios y señales de tránsito.
<b>La oración.</b> - Sus partes: Sujeto y predicado. - concordancia entre sujeto y predicado - Clases de oración.	- Identificar la Estructura de la oración. - Utilizar oraciones para completar diálogos. - Discriminar las diferentes clases de oraciones.
<b>Las conjunciones</b>	Comprender que los usos adecuados de las conjunciones ayudan a crear coherencia a los textos.
<b>Las preposiciones</b>	Identificar la función de las preposiciones en los textos. Reconocer diferentes tipos de preposiciones en un texto.
<b>Textos instructivos</b>	Interpretar textos instructivos. Producir textos instructivos.

Tabla 4 UNIDAD DIDACTICA N°3

Fuente: Elaboración propia

LISTADO DE CONTENIDOS	OBJETIVOS
<b>Diptongo, triptongo e hiato.</b>	Dividir una palabra en sílabas. Reconocer y clasificar en un texto casos de: diptongo, triptongo e hiato.
<b>Acento y clasificación de las palabras según su acento.</b> (agudas, Graves, esdrújulas)	Identificar el acento en una palabra dada. Comparar las palabras según el acento: agudas, graves y esdrújulas.
<b>Género Dramático:</b> Elementos, clases y recursos escénicos.	Apreciar las obras dramáticas como expresión humana. Caracterizar las obras dramáticas.
<b>Palabras homófonas</b>	Distinguir las palabras homófonas. Utilizar palabras homófonas en sus propias creaciones.
<b>El párrafo:</b> Ideas principales y secundarias	Comparar diferentes tipos de texto de acuerdo al número de párrafos que lo componen. Identificar la idea principal y secundaria en un texto. Crear breves textos coherentes.
<b>Textos Expositivos.</b>	Distinguir el propósito del texto expositivo. Críticar un texto expositivo. Crear un texto expositivo.

Tabla 5 UNIDAD DIDACTICA N°4

Fuente: Elaboración propia

OBJETIVO	Analizar y comprender textos narrativos
TEMA	El Gran pastel de Frutas
COMPETENCIAS	Lectora/ Escritora/Textual/Interpretativa
<b>“El Gran Pastel de Frutas”</b>	





	<b>EL GRAN PASTEL DE FRUTAS</b>
Párrafo (1)	<u>Una mañana</u> , cuando apenas salía el Sol, la gran <u>Osa</u> , la reina del bosque, reunió a todos los <u>animales</u> para pedirles <u>un regalo</u> : ¡el pastel de frutas más grande del mundo!
Párrafo (2)	Sin perder tiempo, los animales se organizaron en equipos para conseguir <u>los ingredientes</u> , y <u>al final de la mañana</u> pudieron recolectar todas las frutas que habían en el lugar. Sin embargo, no eran suficientes para hacer el pastel gigante que pedía la gran Osa.
Párrafo (3)	De pronto se escuchó una vocecita: “si un gran pastel quieren hacer, al viejo grillo deben de creer”. El grillo se subió a una roca para enseñarles una <u>canción mágica</u> que haría crecer cada una de las frutas:
	<i>Cada fruta crecerá, Su tamaño aumentará, Su tamaño aumentará, Cada vez más y más</i>
Párrafo (4)	Y así cantaron y cantaron hasta que tuvieron las frutas gigantes para hacer su pastel. <u>Al caer la tarde</u> , la gran Osa se sintió feliz con su enorme regalo. Sin esperar, le dio el primer mordisco e invitó a todos los demás animales a comer junto a ella.

	<p>Ah, se me olvidaba, el grillo también comió del rico pastel y, desde ese día, se convirtió en el consejero del bosque entero.</p> <p style="text-align: right;">(Anónimo)</p>
--	--

Tabla 6 SECUENCIA DIDÁCTICA

Fuente: Elaboración propia

ETAPA DE LA CLASE	ESTRATEGIAS SUGERIDAS
Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predecir a partir de títulos e información periférica (imágenes, información de fuente, autor, etc.)</li> <li>• Activar conocimientos previos</li> </ul>
	<p>Indagar los conocimientos previos sobre:</p> <p>- Explorar qué sugiere el título.</p> <p>¿Al leer el título del texto? ¿De qué crees que se trata?</p> <p>. ¿Quién escribió el artículo?</p> <p>. ¿De dónde fue tomado el artículo?</p> <p>. ¿Qué tipo de texto es este artículo?</p> <p>. ¿Qué nos muestra la imagen que aparece en el texto?</p>
ETAPA DE LA CLASE	ESTRATEGIAS SUGERIDAS
Estructura y propósito del texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar subtítulos, usar HiperTemas</li> <li>• Usar HiperTemas</li> <li>• Usar unidades textuales (introducción, vínculo, transición, conclusión)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar por turnos a algunos estudiantes leer el texto en voz alta.</li> <li>- Destacar subtítulos e hipertemas.</li> <li>- Identificar y explicar la estructura del texto (introducción, párrafos de desarrollo y conclusión) y la función de la introducción y la conclusión.</li> <li>- Aclarar significados de términos desconocidos.</li> <li>- Definición de ¿Cuál es el significado de la palabra Ingredientes?</li> <li>- Para complementar: <u>Cómo Hacer un pastel de Frutas</u></li> </ul>
ETAPA DE LA CLASE	ESTRATEGIAS SUGERIDAS
Lectura detallada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resaltar ideas principales y/o tomar apuntes</li> <li>• Reconocer voces</li> <li>• Usar ilustraciones</li> <li>• Formular preguntas</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Inferir información implícita</li> <li>· Establecer conexiones con otros contextos</li> <li>· Identificar y agrupar términos claves</li> <li>· Usar el contexto para inferir el significado de léxico desconocido</li> <li>· Reconocer el registro del texto</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Deconstrucción: lectura párrafo a párrafo y deconstrucción:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Contexto</li> <li>· Problema</li> <li>· Tema</li> <li>· Tesis</li> <li>· Paráfrasis (autoevaluación)</li> <li>· Resaltar los argumentos.</li> <li>· Resaltar las evidencias.</li> <li>· Reconocer las voces.</li> <li>· Reconocer el registro del texto.</li> </ul> </li> <li>- <b>Autoevaluación:</b> monitorear la comprensión.</li> <li>- Escoger un argumento con su respectiva evidencia y analizar su lógica:</li> </ul> <p><b>Tercer Párrafo:</b></p> <p><u>REGISTRO:</u>  <b>CAMPO</b> Los Animales y la elaboración del gran pastel de Frutas  <b>TENOR</b> Autor, estudiantes  <b>MODO</b> Texto escrito con imágenes</p>
<b>ETAPA DE LA CLASE</b>	<b>ESTRATEGIAS SUGERIDAS</b>
(Re-)representación de las ideas del texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Hacer mapas conceptuales</li> <li>● Completar o realizar cuadros sinópticos</li> </ul>
	Solicitar a los estudiantes re-representar el texto mediante un dibujo o gráfico
<b>ETAPA DE LA CLASE</b>	<b>ESTRATEGIAS SUGERIDAS</b>
Reacción al texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cuestionar el texto</li> <li>● Identificar voces presentes y ausentes</li> <li>● Identificar vacíos en la información</li> </ul>
	Llevar a los estudiantes a cuestionar el texto: +¿Crees que el texto dejó algo por decir?

Tabla 7 Proceso de lectura

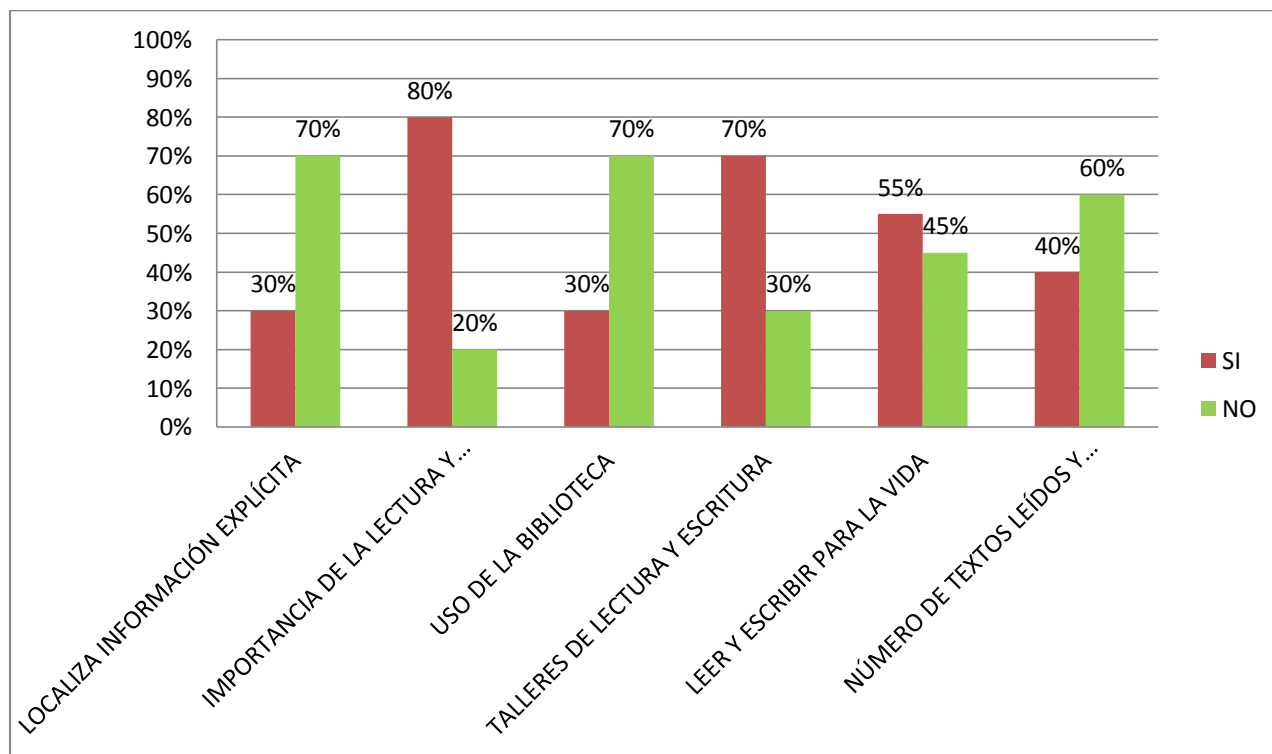
Fuente: Elaboración propi

## 7. Resultados

Con el fin de establecer un paralelo entre lo que piensan los docentes y estudiantes del grado tercero, sumado a los factores relacionados con los déficits en los procesos de lectura en este grado convino hacer una exposición de los datos recolectados a través de las técnicas e instrumentos, así:

### 7.1 Encuesta a estudiantes

Los niños del grado tercero oscilan entre los 8 y 10 años de edad, por su parte con respecto a sus hábitos lecto escritores (ver anexo 1) los resultados apuntan a:



Gráfica 1 Parte 1 encuesta a docentes

Fuente: Elaboración propia

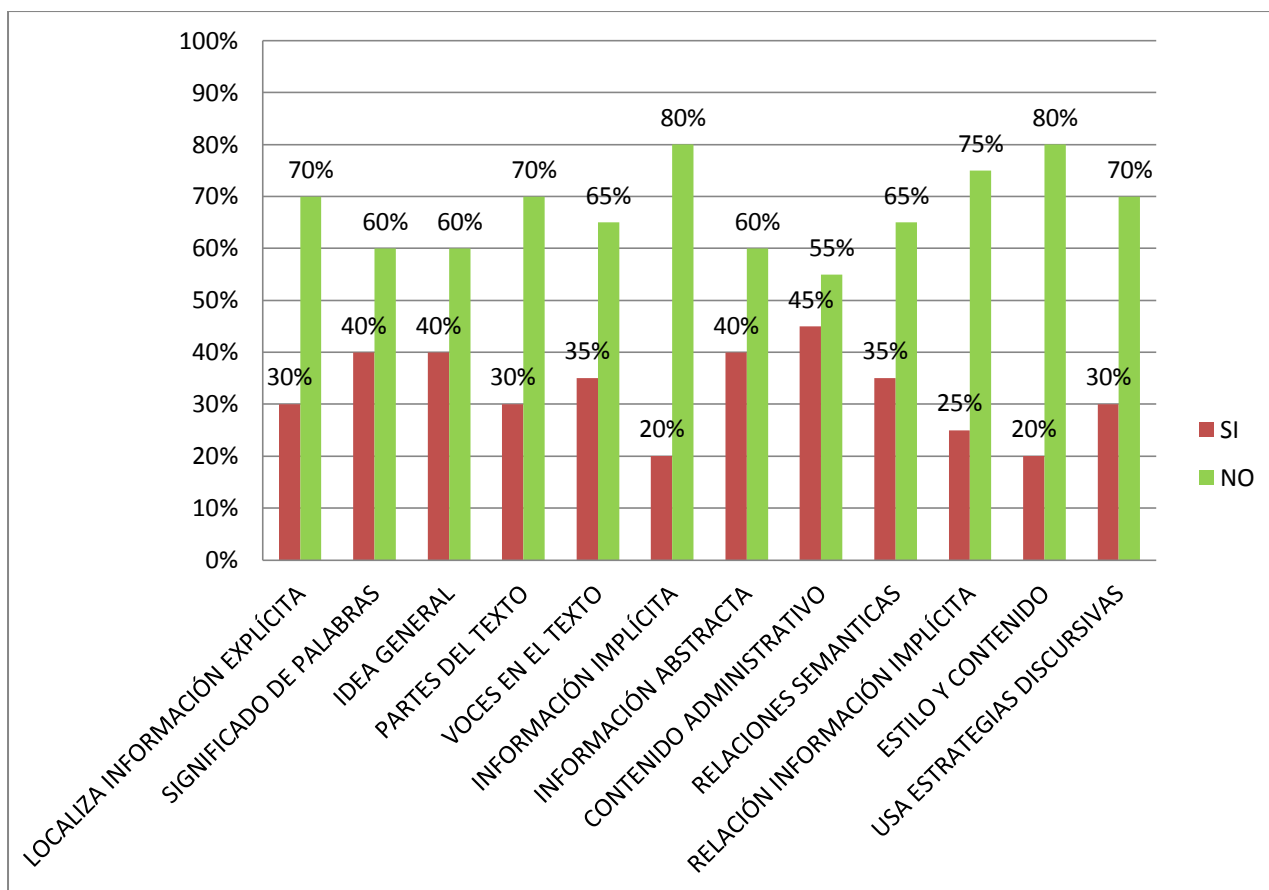
Sobre los hábitos de lectura y escritura los estudiantes consideran importantes la

lectura y la escritura, pero solo unos pocos hacen uso de la biblioteca de la institución, informan que sí realizan talleres que incluyen la lectura de textos, piensan que leer y escribir es importante en la vida cotidiana, pero sólo pocos leen y escriben más de un texto cada semana. Los estudiantes opinan sobre tu proceso lecto-escritor que es muy importante localizar lugares, nombres y fechas en un texto, pocos entienden el significado de las palabras en el texto.

Algunos reconocen fácilmente la idea general de un texto, identifican las partes del texto, sólo el 30% reconocen quien es el narrador y/o narradores en un texto y la información implícita. Les cuesta identificar fácilmente el punto de vista del autor del texto, algunos desconocen la función de los conectores lógicos e identificar los argumentos que respaldan una idea o establecen relaciones lógicas entre ideas y argumentos o reconocer ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor.

## 7.2 Encuesta a docentes

Frente a la experiencia docente de los informantes se menciona que los años de servicio oscilan entre los 5 y diez años, un lapso en el que mencionan haber adquirido numerosas herramientas para el desarrollo de estrategias en el aula, lo que se ratifica en los resultados de la encuesta aplicada donde:



Gráfica 2 Parte 1 encuesta a docentes

Fuente: Elaboración propia

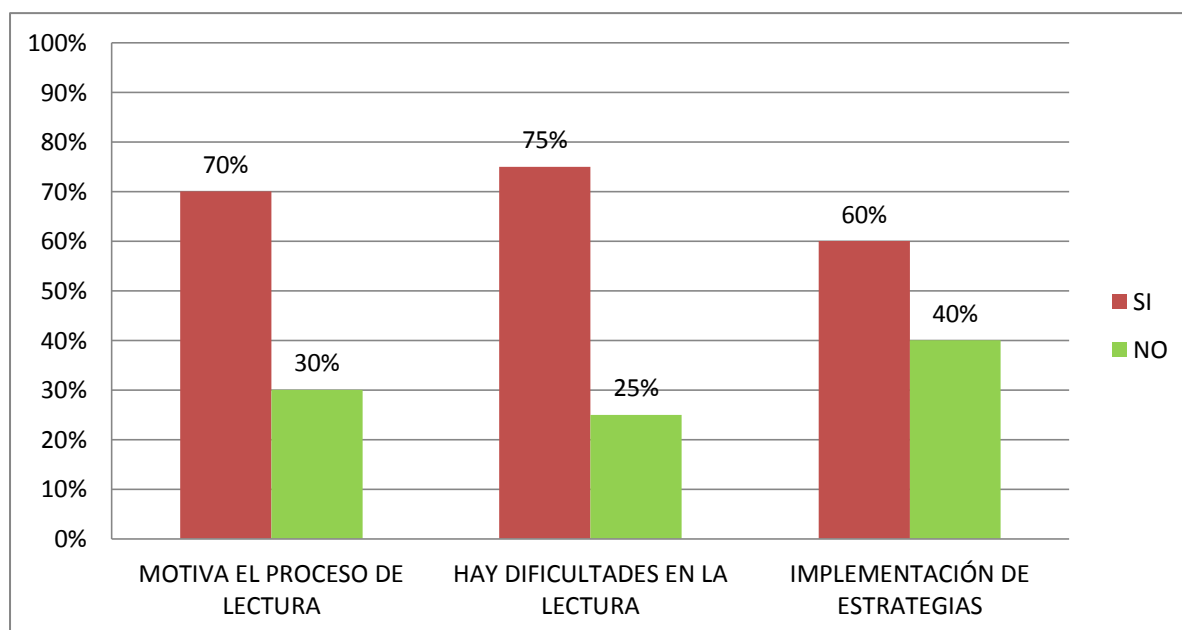
Los docentes mencionan que a sus estudiantes se les dificulta localizar información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto, sólo un 40% entiende el significado de las palabras según el contexto. El 60% no reconoce la idea general de un texto; a los estudiantes les cuesta identificar las partes del texto y reconoce la función de estas.

Los docentes también mencionan que a los chicos les cuesta reconocer las voces presentes en un texto, sólo un pequeño porcentaje reconoce información implícita en el texto. Es claro que a los estudiantes les cuesta identificar y caracterizar información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en

un texto.

Luego de la encuesta es posible inferir que los docentes consideran que existen dificultades entre los escolares para evaluar la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos); también el reconocer relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.

Fue evidente según las respuestas de los docentes que al 30% de los chicos les cueste relacionar información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel). Tampoco logran en su totalidad contextualizar el estilo y el contenido de un texto y mucho menos relacionar las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos.



Gráfica 3 Parte 2 encuesta a docentes

Fuente: Elaboración propia

Este segundo segmento de la encuesta evidencia lo que los docentes hacen desde su metodología en torno a la lectura. En primer lugar, mencionan que un 70% desarrolla o motiva el proceso de lectura en sus estudiantes; otro 75% consideran que existen notorias dificultades en el proceso de lectura de sus estudiantes. Finalmente, admiten en un 60% que implementan estrategias para que los estudiantes mejoren su proceso lector y escritor.

En cuanto a los encuentros pedagógicos grabados se utilizaron los formatos expuestos en el anexo 3 para evaluar la secuencia didáctica implementada en la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla, cuyos resultados se exponen a continuación:

Sobre la METODOLOGÍA al iniciar la clase, se notó que fueron precisas las INSTRUCCIONES Y PROPÓSITO DE LA CLASE por parte de la docente, esto se evidencia cuando menciona aspectos como *“Hoy vamos a hablar sobre los tipos de textos que nos gusta leer”* (docente). Se recrea una interacción sobre los gustos y preferencias de los niños al indagar sobre sus textos favoritos.

En cuanto a la subcategoría de ESTRATEGIAS DE LECTURA, en el desarrollo del primer momento o motivación la docente promueve la predicción y la activación de saberes previos al proponer a los niños una actividad de observación de las imágenes que acompañan el texto, leen el título, observan los dibujos y recrean hipótesis del contenido de la historia.

La docente modela la lectura al iniciar ella primero el ejercicio, plantea pausas y cambios de tonalidad de la voz, utiliza un micrófono que también presta a los estudiantes para que estos lean en voz alta, un factor externo que motivó a los niños a participar, pues todos querían usar el amplificador de voz.

Cuando se encontraban con segmentos extensos y cargados de información relevante, la docente promovió la relectura del texto, el parafraseo como estrategia de lectura; lo cual facilitó que



los estudiantes se armaran con suficiente información para evaluar el texto analizado.

La docente hizo contante monitoreo de la comprensión a través de preguntas literales, inferenciales y críticas, como por ejemplo cuando indagó sobre los personajes principales, los tipos de frutas utilizadas y la estructura del texto.

Con ayuda de la docente, los niños aprendieron a utilizar organizadores gráficos para evidenciar niveles de lectura, subrayaron información relevante, conectaron el contenido de la lectura con las preguntas orales generadas en el desarrollo de la lectura.

La PEDAGOGÍA VISIBLE fue la de reconstrucción de una clase ordinaria con base en un texto sencillo oralmente leído como estrategia metodológica para ayudar a los niños a identificar información literal, implícita y a aportar sus opiniones críticas del texto leído.

Cada segmento del texto suponía un espacio para reflexionar sobre lo que el autor quería expresar y cómo los niños asumían esas informaciones, la docente asignó tareas claras que los estudiantes lograron ejecutar, siguiendo un plan de trabajo con una finalidad de cada sección del texto, no desaprovechando detalles y oportunidades para activar estrategias de comprensión. Para llevar un hilo conductor, la docente constantemente realizó en su discurso enlaces entre la clase anterior y la siguiente.

En torno a las ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA LA ESCRITURA, la docente facilitó a los estudiantes hacer uso de organizadores gráficos para planear su texto, señalando en la fotocopia algunos segmentos importantes, cambiando términos por algunos sinónimos y escribiendo posibles hipótesis de versiones parecidas al texto original. De esta manera, los estudiantes produjeron bosquejos de textos escritos, empleando la reescritura con la permanente revisión, corrección y retroalimentación de la profesora.

Fue más que evidente el TRABAJO COLABORATIVO de los estudiantes al desarrollar la lectura en grupo, la discusión y el trabajo grupal. Sobre las estrategias de ANDAMIAJE se notó un énfasis en las explicaciones a los estudiantes que mostraron dificultad para comprender conceptos o actividades, a través del replanteo de preguntas, ejemplificaciones, las relaciones del tema tratado con la realidad de los estudiantes.

Durante la EVALUACIÓN, La docente realizó el taller escrito en la misma fotocopia de la lectura, evitó la calificación negativa o positiva de las respuestas de los niños, más bien, realizó preguntas para monitorear la comprensión, y una especie de autoevaluación de la clase y su dinámica, solicitó además la argumentación solicitando a los estudiantes justificar sus apreciaciones.

En torno al ANDAMIAJE en esta sección fue posible ver cómo la docente promovió que los estudiantes relacionaran contenidos vistos con experiencias cotidianas, animales conocidos y frutas de su contexto, hizo uso de la pregunta con el propósito de enriquecer la información y elevar el nivel de conceptualización para profundizar los aprendizajes.

En cuanto a los RECURSOS de la profesora se mencionan las fotocopias, el video beam, el tablero, el micrófono, el tablero y por supuesto humanos; distribuyó adecuadamente el tiempo para el desarrollo y realización de actividades.

Acerca del ESPACIO o ambiente de trabajo puede decirse que fue adecuado, se de los espacios adecuados para el desarrollo de la clase. Los ACUERDOS DE CONVIVENCIA quedaron en evidencia al comprobar que los niños solicitaban el turno de la palabra y lo respetaron; se establecieron normas para que la INTERACCIÓN y la participación de los estudiantes fuera activa.

La docente promovió la participación de los estudiantes durante la clase, hecho que generó que los educandos dieran a conocer su opinión favoreciendo la interacción entre docente y estudiantes. Se manifestó de manera constante durante el trabajo en grupo, en la socialización de

opiniones. Etc., que existía compañerismo, agradabilidad y empatía por el trabajo que se estaba llevando a cabo.

## **8. Conclusiones**

Una vez culminada la labor investigativa, el grupo investigador planteo las siguientes conclusiones:

- La implementación las actividades, favoreció en gran medida a la formación general de los estudiantes, debido a que se dio lugar a que el estudiante fuera consciente del proceso lector y escritor que estaba llevando a cabo.
- Las indicaciones y orientaciones por parte del grupo investigador ayudaron a los estudiantes porque aprendieron algunas técnicas como la lectura detallada, el subrayado, lectura de imágenes, planteamiento de hipótesis predictivas un proceso que les va a servir al analizar otros tipos de textos y en otros contextos.
- Teniendo en cuenta el análisis y la evaluación de lo que se evidenció, la responsabilidad de todo educador en general, debe estar direccionado a facilitarle a los estudiantes espacios en los que puedan hacer uso del contexto y su propias experiencias y de esta manera generar espacios significativos, es decir, espacios, con los que se sientan familiarizados con el fin último de alcanzar la escritura autorregulada en la cual sea constante mejorar, hasta que el educando se apropie de esta actividad y de manera autónoma pueda evaluar su proceso.
- Es fundamental que el docente se involucre y oriente regularmente el proceso lector y escritural de los estudiantes para que estos desarrollen habilidades, en cuanto a las

estrategias para ir tomando conciencia de los aciertos y desaciertos de sus procesos, la corrección oportuna y llegar así a un control y autoevaluación de los mismos.

## **9. Recomendaciones**

Al finalizar esta investigación se plantean las siguientes recomendaciones:

- Se hace necesario que el docente fomente en sus estudiantes el interés por la escritura, para que esta a su vez se convierta en una herramienta que le permita expresar por escrito sus sentimientos, pensamientos, creencias y demás; de manera clara, precisa y coherente.
- En la labor como docente es fundamental superar las prácticas tradicionales en la enseñanza del proceso lecto escritor, ya que, el implemento de estas conllevan a una enseñanza repetitiva y como resultado de ello, el docente solo se enfocará en el aspecto ortográfico, quitándole así importancia y mérito a lo que realmente es el proceso escritor. y más allá de la lectura literal.
- Es de gran relevancia implementar en el aula de clases, una pedagogía por proyectos, que estén ligados al proceso de producción textual, esto acorde a un eje transversal que sea foco de atención en todas las áreas del aprendizaje y no solamente en lo que compete al área de lengua castellana.
- Es importante dar un giro a la práctica actual de la enseñanza centrada en el docente, es decir, dar prioridad al estudiante para que este se sienta actor principal, este proceso se obtiene indudablemente proporcionando al estudiante de herramientas significativas para que este maneje su propio aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Barletta, N. & Chamorro, D. (eds) (2011). El texto escolar y el aprendizaje: enredos y desenredos. Barranquilla: Universidad del Norte
- Barquero, R. (1996). Vygotsky y el aprendizaje escolar. Buenos aires: Aique
- Berstein, B. (1990). La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá: El Griot.
- Bruner, J.S. (1975). Early social interaction and language acquisition. London: Academic Press. Bruner, J. S. (1987). Acts of the meaning. Cambrigde: Harvard University Press.
- Cassany, D. (1989). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Ediciones Paidós. Colección Paidós Comunicación.
- Cerda, H. (1991). Los elementos de la Investigación. Bogotá: El Buho
- Cháves, L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. Educación, 25(002), 59-65
- Citas disponibles en la web:
- Halliday, M. A. K. (1994). An introduction to functional grammar. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2004). The language of science. (Collected works of M. A. K. Halliday, vol. 5). London: Continuum.
- Herazo, J. D. (2012). Using a genre-based approach to promote oral communication in the Colombian English classroom. Colombian Applied Linguistics Journal, 14(2), 109.126.

Hidalgo, M. (2011). El teatro en la clase de e/le: dos propuestas de taller, Universidad Pablo de Olavide.

Luria, A. (1985) Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Martínez y Roca

Martin, J. R. & Rose, D. (2007). Working with discourse; Meaning beyond the clause. London: Continuum.

Martin, J. R. (1999). Mentoring semogenesis: 'Genre-based' literacy pedagogy. In F. Christie (ed.), Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes, (pp. 122-155). London: Cassell

Ministerio de Educación Nacional (1994). LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ediciones Ideas Libres, Santafé de Bogotá, P.64.

Ministerio de Educación Nacional (1998). LINEAMIENTOS CURRICULARES; Ministerio de Educación Nacional, Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). ESTÁNDARES CURRICULARES, Lengua Castellana. Santa fe de Bogotá D.C.

Moll, L. (1993). Vygotsky y la educación. Buenos Aires: Aiqué.

Moss, M. G. (2016a). La pedagogía de géneros. En M. G. Moss, T. Benítez Velásquez & J. Mizuno Haydar (eds), Textos que se leen en la universidad: una mirada desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte, (pp. 19-26). Barranquilla: Universidad del Norte  
Moss, M. G. (2016b). La teoría de géneros. En M. G. Moss, T. Benítez Velásquez & J. Mizuno Haydar (eds), Textos que se leen en la universidad: una mirada desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte, (pp. 7-18). Barranquilla: Universidad del Norte.



- Moyano, E. I. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contextos preuniversitarios: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608.
- Natale, L. (coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General sarmiento.
- Oteíza, T. & Pinto, D. (eds) (2011). *En re-construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Resultados 2016 Pruebas SABER ENSDB. Recuperado el 15 de mayo de 2017 de: <https://www.icfesinteractivo.gov.co/>
- Resultados 2017 ISCE ENSDB. Recuperado el 15 de mayo de 2017 de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempreidae>
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sidney School*. Sheffield: Equinox.
- Sagré, A. & Herazo, J. D. (2015). Generic, discourse, and lexicogrammatical characteristics of a listening exercise in a EFL classroom. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(1), 113-127
- Van Lier, L. (2014). *Interaction in the language curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. London: Routledge
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (pp.

39–285). New York: Plenum Press. (Original work published 1934.)

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100

## Anexo 1. Encuesta a estudiantes

**Objetivo:** Conocer cómo son las prácticas de lectura y escritura (3°), y los factores escolares relacionados con estos hábitos.

### Instrucciones:

El cuestionario que se encuentra continuación es anónimo, o sea, que nadie va a conocer sus respuestas. Tenga en cuenta que estas tampoco serán calificadas como correctas o incorrectas. La forma de responder es sencilla, para cada pregunta debes marcar con una cruz la casilla que corresponda con la opción que decidas elegir. Así:

- 5. Nunca
- 4. Casi Nunca
- 3. A veces
- 2. Con frecuencia
- 1. Siempre

### Información personal:

Mi edad	Entre 7 y 9	Entre 10 y 12
	Más de 12	

### Sobre tus hábitos de lectura:

Afirmaciones	Escala de valores				
	5	4	3	2	1
1. Consideras importantes la lectura y la escritura.					
2. Haces uso de la biblioteca de la institución					
3. Realizas talleres que incluyen la lectura de textos					
4. Piensas que leer y escribir es importante en la vida cotidiana					
5. Lees y escribes más de un texto cada semana.					

**Sobre tu proceso lecto-escritor:**

Afirmaciones	Escala de valores				
	5	4	3	2	1
6. Localizas fácilmente lugares, nombres y fechas en un texto.					
7. Entiendes el significado de las palabras en el texto.					
8. Reconoces fácilmente la idea general de un texto.					
9. Identificas las partes del texto					
10. Reconoces quien es el narrador y/o narradores en un texto.					
11. Reconoces información del texto con información que no está en el texto.					
12. Identificas fácilmente el punto de vista del autor del texto					
13. Conoces la función de los conectores lógicos en un texto.					
14. Identificas los argumentos que respaldan una idea o establecen relaciones lógicas entre ideas y argumentos					
15. Reconoces ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor.					

## Anexo 2. Encuesta a docentes

**Objetivo:** Conocer cómo conciben los docentes las prácticas de lectura y escritura (3°), y los factores escolares relacionados con estos hábitos.

### Instrucciones:

El cuestionario que se encuentra continuación es anónimo, o sea, que nadie va a conocer sus respuestas. Tenga en cuenta que estas tampoco serán calificadas como correctas o incorrectas. La forma de responder es sencilla, para cada pregunta debes marcar con una cruz la casilla que corresponda con la opción que decidas elegir.

### Información personal:

Mi edad	Entre 20 y 30	Entre 31 y 50
	Más de 50	
Años de servicio docente	Entre 1 y 5	Entre 6 y 10
	Más de 10	

### Proceso lector en estudiantes

INDICADORES	SI	NO
1. Es capaz de localizar información literal (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) del texto que lee.		
2. Es capaz de entender el significado de las palabras de acuerdo al contexto en el que se expongan.		
3. La idea general de un texto siempre es comprendida por el estudiante.		
4. Es capaz de identificar las partes del texto y la función que cumple cada una.		
5. Es capaz de reconocer las voces presentes en un texto.		
6. Es capaz de reconocer información no explícita en el texto que lee.		

7. Es capaz de identificar y caracterizar supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera implícita en el texto que lee.		
8. Es capaz de evaluar la estructura y el contenido argumentativo que respaldan una tesis, postura o las relaciones lógicas entre premisas y argumentos que exponen los textos.		
9. Es capaz de reconocer relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) del texto que lee.		
10. Es capaz de relacionar información del texto con información que no está en el texto,		
11. Es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto.		
12. Es capaz de relacionar las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos.		

Sobre su metodología en torno a la lectura:

<b>INDICADORES</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Desarrolla o motiva el proceso de lectura y escritura en sus estudiantes.		
Se presentan dificultades en el proceso de lectura y escritura de sus estudiantes		
Implementan estrategias para que los estudiantes mejoren su proceso lector y escritor.		

### Anexo 3. FORMATO DE ANÁLISIS DE SECUENCIA DIDÁCTICA

**Objetivo:** Evaluar la secuencia didáctica implementada en la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla.

CATEGORÍA		Comentarios
METODOLOGÍA		
INSTRUCCIONES Y PROPÓSITO DE LA CLASE.	Claras y precisas	SI
	Repetidas durante el evento pedagógico	SI
	Concertadas al inicio del evento pedagógico	SI
	Expuestos sin oposiciones	SI
ESTRATEGIAS DE LECTURA	El docente promueve la predicción y la activación de saberes previos.	SI
	El docente modela la lectura.	SI
	Los estudiantes leen en voz alta.	SI
	El docente promueve la relectura del texto.	SI
	El docente emplea el parafraseo como estrategia de lectura.	SI
	El estudiante evalúa el texto analizado	SI
	El docente hace monitoreo de la comprensión a través de preguntas literales, inferenciales y críticas.	SI
	El estudiante hace uso de organizadores gráficos para evidenciar niveles de lectura.	SI
PEDAGOGÍA VISIBLE	El docente reconstruye la clase oralmente como estrategia metodológica.	SI
	El docente asigna tareas claras que los estudiantes logran ejecutar	SI
	El maestro presentó y propuso el plan de trabajo, así como la finalidad de cada sesión.	SI
	El docente da a conocer el objetivo de aprendizaje a los educandos.	SI
	Realiza en su discurso enlaces entre la clase anterior y la siguiente.	SI
	Al final de la clase resume logros obtenidos, y los aspectos más importantes de la sesión.	SI
ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA LA ESCRITURA	El estudiante hace uso de organizadores gráficos para planear su texto.	SI
	Los estudiantes producen textos escritos.	SI (no completo)
	El docente orienta la reescritura colectiva de textos.	SI
	La maestra revisa, corrige y retroalimenta los textos escritos por los estudiantes.	SI (no completo)
	Durante la clase se identifican las características de los textos que se leen.	SI
TRABAJO COLABORATIVO	Los estudiantes desarrollan actividades en grupo.	SI
	La docente promueve la discusión y el trabajo grupal.	SI
ANDAMIAJE	La maestra refuerza las explicaciones a los	SI

	estudiantes que mostraron dificultad para comprender conceptos o actividades.	
	La docente replantea preguntas	SI
	La docente ejemplifica	SI
	La maestra relaciona el tema tratado con la realidad de los estudiantes	SI
<b>EVALUACIÓN</b>	La docente realiza talleres escritos.	SI
	La docente evalúa negativamente y positivamente las respuestas de los estudiantes.	SI
	La maestra realiza preguntas para monitorear la comprensión.	SI
	La docente pregunta a los estudiantes para evaluar la clase y su dinámica.	SI
	El docente promueve la coevaluación (evaluación entre estudiantes).	NO
	El profesor orienta los procesos de autoevaluación de los educandos.	SI
	El profesor promueve la argumentación solicitando a los estudiantes justificar sus apreciaciones.	SI
	La docente evalúa formativamente partiendo de los errores de los estudiantes.	SI
<b>ANDAMIAJE</b>	La docente promueve que los estudiantes relacionen contenidos vistos con experiencias cotidianas.	SI
	El docente hace uso de la pregunta con el propósito de enriquecer la información y elevar el nivel de conceptualización para profundizar los aprendizajes.	SI
<b>RECURSOS</b>	El profesor hace uso adecuado de recursos durante el desarrollo de la clase.	SI
	Distribuye el tiempo adecuadamente para el desarrollo y realización de actividades.	SI
<b>AMBIENTE EN EL AULA</b>		
<b>ESPACIO</b>	El ambiente de trabajo es adecuado.	SI
	El docente dispuso de los espacios adecuados para el desarrollo de la clase.	SI
<b>ACUERDOS DE CONVIVENCIA</b>	Los estudiantes solicitan el turno de la palabra y lo respetan.	SI
	Establece normas y acuerdos de convivencia claros y los da a conocer a los estudiantes.	SI
	La docente recuerda a los estudiantes los pactos de aula cuando se hace necesario.	SI
<b>INTERACCION</b>		
<b>Participación de los estudiantes</b>	El docente promueve la participación de los estudiantes durante la clase.	SI
	Los educandos dan a conocer su opinión	SI
<b>Docente – estudiante.</b>	La interacción entre docente y estudiantes se manifiesta de manera constante durante el trabajo en grupo, en la socialización de opiniones. Etc.	SI



#### Anexo 4. Formato de observación de clases

##### Identificación de la clase a observar en video:

<b>Nombre de la asignatura</b>	Lengua castellana
<b>Tema de la clase</b>	Texto narrativo
<b>Nombre del profesor</b>	Jael Tafur
<b>Número de estudiantes</b>	34

##### Meta o propósito de aprendizaje de la clase a observar en video:

**Analizar la implementación del ciclo pedagógico de la “Pedagogía de géneros textuales” en una clase de LENGUA CASTELLANA.**

#### REGISTRO ANECDÓTICO

ETAPAS DE LA CLASE	DURACIÓN	OBSERVACIONES
<b>Contextualización</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo contextualiza el/la docente la lectura del texto?</li> <li>• ¿Se evidencia una contextualización antes de la lectura del texto y con el texto?</li> </ul>	10 minutos	<p>La docente contextualiza la lectura del texto a través de la indagación de los saberes previos, la aproximación de los estudiantes al texto usando hipótesis predictivas al leer las imágenes de apoyo.</p> <p>Fue evidente una contextualización antes de la lectura del texto con el texto al solicitarles el análisis del título, la observación de los animales, los tipos de frutas, etc.</p>
<b>Estructura y propósito del texto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué manera guía el/la docente a los/as estudiantes en la identificación de la estructura y propósito del texto?</li> </ul>	15 minutos	<p>La docente guió a los estudiantes en la identificación de la estructura y propósito del texto al pedirles que leyeran segmentadamente, y de cada parte extrajeran información relevante, personajes, detalles, etc.</p>
<b>Lectura detallada</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo aborda el/la docente la lectura detallada del texto?</li> <li>• ¿Qué estrategias metodológicas emplea para guiar la comprensión de los/as estudiantes?</li> </ul>	30 minutos	<p><b>Sobre la lectura detallada</b>, la docente abordó prácticamente cada oración de cada párrafo, empleando la técnica del subrayado con colores diferentes para distinguir detalles del texto. Algunas estrategias metodológicas empleadas para guiar la comprensión de los/as estudiantes fue la interpretación de elementos secundarios como los valores resaltados en la lectura, la</p>

		caracterización de la personalidad de los personajes, tipificación de su rol e importancia en el texto.
<b>Representación de las ideas del texto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué manera solicita el/la docente a los/as estudiantes representar su comprensión de la información leída en el texto?</li> <li>• ¿Promueve el/la docente la socialización de estas representaciones?</li> </ul>	20 minutos	<p>La docente solicitó a los niños representar su comprensión de la información leída en el texto a través de preguntas literales como ¿Quiénes eran los personajes? preguntas inferenciales como ¿Qué nos dice eso de cómo era la osa? y críticas al solicitarle que cambiaran un segmento del cuento utilizando sinónimos sin cambiar el sentido de la lectura.</p> <p>La docente promovió la socialización de estas representaciones al pedirles a los chicos que subrayaran, utilizaran el video beam, escribieran el tablero y expusieran oralmente sus ideas.</p>
<b>Reacción al texto</b> <p>¿De qué manera guía el/la docente la reacción de los estudiantes con respecto al texto leído?</p>	15 minutos	<p>La manera cómo guió la docente la reacción de los estudiantes con respecto al texto leído fue proponer un conversatorio, en el que cada chico tuvo la oportunidad de compartir sus percepciones del texto, ejemplificar sus hipótesis y aportar nuevas opciones ante la necesidad de un nuevo título, un nuevo final o nuevas palabras para reemplazar las originales.</p>
<b>Autoevaluación</b> <p>¿De qué manera promueve el/la docente la autoevaluación?</p>	10 minutos	<p>La docente promovió la autoevaluación al enfatizar que cada uno debía decir lo que había aportado al taller y como quedaría el texto tras haber recogido todas las opiniones del grupo.</p>

<b>Firma del Observador</b>	
-----------------------------	--

## Anexo 5. Evidencias “El gran pastel de frutas”

